



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE  
SERGIPE**

---

HUMBERTO FERREIRA DA  
SILVA

**“Lectio Imago”: Ensino  
de História por meio de  
pinturas históricas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Julho / 2021





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

“LECTIO IMAGO”:  
ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE PINTURAS HISTÓRICAS

HUMBERTO FERREIRA DA SILVA

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História. Pela Universidade Federal de Sergipe no programa do Núcleo de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa – Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão.

Orientador Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos.

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Silva, Humberto Ferreira da

S586l      “Lectio imago” : ensino de história por meio das pinturas históricas / Humberto Ferreira da Silva ; orientador Fabio Alves dos Santos. – São Cristóvão, SE, 2021.

110 f. : il.

Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. Pintura histórica. 4. Alfabetização visual. I. Santos, Fabio Alves dos, orient. II. Título.

CDU 930:37.012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

*“IMITATIO”* NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DE NARRATIVAS ILUSTRADAS

APROVADO PELA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE EM 04 DE MAIO DE 2021

Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS

Prof. Dr. Paulo Heimar Souto  
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Hermes Alves de Menezes  
Universidade Tiradentes

SÃO CRISTÓVÃO/SE

2021



*“A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível”*  
Leonardo da Vinci

## AGRADECIMENTOS

Minha mais sincera gratidão a todos que contribuíram para a construção deste texto. A todos os estudantes com quem tive a oportunidade de estar em salas de aula, que foram, estão sendo e serão meus eternos laboratórios de ensino de História, pois espero sempre tentar experimentar novas formas de ensino.

Agradeço a Deus, a todos os santos, todos os orixás e todas as entidades do bem.

Agradeço a todos os docentes que compõem o ProfHistória, a quem gostaria de nomear: Andreza Maynard, Dilton Maynard, Fábio Alves, Itamar Freitas, Janaina Cardoso, Joaquim Tavares, João Paulo Gama, Lucas Miranda, Marizete Lucini e Paulo Heimar. Meu mais profundo agradecimento, não apenas por mim, mas por acreditarem que as salas de aula da educação básica são espaços de produção e construção de conhecimento. Mesmo sem produção agradeço em nome de todos que estão em sala tentando ensinar História.

A meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe, um analfabeto e outra semianalfabeta, mas que sempre entenderam a importância de suas crias frequentarem a escola.

Aos 18 colegas da turma do ProfHistória de 2019 pela companhia, pelas segundas e terças-feiras que ficaram na memória, pois conheci seres humanos maravilhosos e profissionais singulares com quem aprendi muito e com quem venho dividindo angústias e alegrias do sistema de educação brasileiro. Minha gratidão, em especial, pela aproximação pessoal, a Natália, Ricardo, Ana Paula e Ana Kalla, Lúcio e Fernando.

Agradeço ao irmão de longa data, da graduação e parceiro neste mestrado, o Jairton Peterson. E aos amigos Alan, Joseval e Vanderley Rodrigues pelo apoio.

Agradeço aos membros da banca de qualificação pelas inúmeras sugestões, pois muitos contribuíram para melhoria do texto inicial.

Agradeço ao professor Dr. Fábio Alves dos Santos por ter aceitado acompanhar a construção deste trabalho com profissionalismo e competência acadêmica admirável.

A todos, meu muito obrigado.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo instrumentalizar professores de História e de outras áreas a trabalhar em sala de aula com alfabetismo visual. Apresentando uma possibilidade de compreender as narrativas implícitas e explícitas nas pinturas históricas e em todas as formas de expressões visuais. Partindo da teoria da visibilidade e da análise da forma das imagens de Wolfflin (1996), busquei construir uma cartilha que pudesse auxiliar a atividade de sala dos educadores e, principalmente, pudesse fomentar questionamentos dos estudantes. A cartilha surge da necessidade de apresentar um produto no mestrado profissional e da impossibilidade de realizar oficinas com usos de imagens com os estudantes devido à suspensão das aulas presenciais, causada pela pandemia do Covid-19. Assim, mantive a essência da experiência da ideia inicial que é de contribuir para o fortalecimento do ensino-aprendizagem dos conhecimentos históricos dos estudantes por meio da leitura de narrativas existentes nas pinturas históricas. Para discussões teóricas que fundamentam o uso de imagens, utilizei Santaella (2012) e seu conceito para imagens simbólicas; Dondis (2015) e a sua compreensão de Alfabetização visual; as funções das imagens no ensino de Diéguez (1977), somando aos conceitos de narrativas históricas de Freitas (2014) e Rüsen (2001). Esses conceitos contribuíram para arquitetar uma proposta que possa ampliar os olhares sobre as ilustrações (obras de artes, charges, fotografias, reproduções de monumentos, etc.). Até o momento podemos indicar que as imagens são partes indissociáveis de qualquer livro didático. Desconheço livro didático de história da atualidade do ensino fundamental e médio que não utilize imagens. As imagens não apenas ilustram as páginas dos livros, mas também compõem parte importante do processo do ensino de história. Penso ser importante compreender que toda imagem tem uma narrativa, principalmente as imagens dispostas nos livros escolares, pois são o resultado de um processo de construção, pensado e elaborado para narrar. Acredito na possibilidade de novas narrativas como formas de compreensão dos conteúdos de história a partir das narrativas visuais, ficando assim disponível uma cartilha para uso irrestrito de professores com seus estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Livro didático. Narrativas ilustradas. Alfabetização visual. cartilha.

## ABSTRACT

The present study has as I aim at to score teachers of History and of other areas to work at classroom with visual alphabetize. Presenting a possibility to understand the implicit and explicit narratives in the historical paintings and in all asformas of visual expressions. Since then the theory of the visibility and of the analysis in the way of the WOLFFLIN images (1996), I looked for to build a spelling book to aid the activity of the educators' room and, mainly, it could foment the students' questions. This spelling book appears of the need of presenting a product in the professional master's degree and of the impossibility of accomplishing workshops with uses of images with the students due to the suspension of the classes witness, caused by the pandemia doCovid-19. Like this, I maintained the essence of the experience of the initial idea that is of contributing for the invigoration of the teaching-learning of the students' historical knowledge through the reading of existent narratives in the historical paintings. For theoretical discussions that's base the use of images, I used Santaella (2012) and her concept for symbolic images; Dondis (2015) his understanding of visual Literacy; the functions of the images in the teaching of Diéguez (1977), adding to the concepts of narratives historical deFreitas (2014) and Rüsen (2001). Those concepts contributed to build a proposal that can enlarge the glances about the illustrations (works of arts, political cartoons, pictures, reproductions of monuments, etc.). Until the moment we can indicate that the images are parts indivisible of any text book. I ignore text book of history of the present time of the fundamental and medium teaching that it doesn't use images. The images don't just illustrate the pages of the books, but they also compose important part of the process of the history teaching. Learning to be important to understand that every image has a narrative, mainly the willing images in the school books, because they are the result of a construction process, thought and elaborated to narrate. I believe in the possibility of new narratives as forms of understanding of the history contents starting from the visual narratives, being like this available a spelling book for teachers' unrestricted use with their students.

**Keywords:** History Teaching, text book, cultured narratives, visual literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Sala de aula da parte tombada .....	22
<b>Figura 2</b> – Sala de aula .....	23
<b>Figura 3</b> – Biblioteca .....	23
<b>Figura 4</b> – Secretaria e Arquivo .....	24
<b>Figura 5</b> – Parte frontal (tombada) .....	24
<b>Figura 6</b> – Vista lateral da parte tombada .....	25
<b>Figura 7</b> – Aparelhos a serem instalados nas salas .....	25
<b>Figura 8</b> – Capa da cartilha produzida como produto do mestrado profissional em Ensino de História .....	53

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Livro do sexto ano .....	39
<b>Gráfico 2</b> – Livro do sétimo ano .....	40
<b>Gráfico 3</b> – Livro do oitavo ano .....	41
<b>Gráfico 4</b> – Livro do nono ano .....	41

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cesc	Colégio Estadual Severiano Cardoso
Celao	Colégio Estadual Luiz Alves de Oliveira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONHB	Olimpíada Nacional em História do Brasil
ProfHistória	Mestrado Profissional de História
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
	1.1 PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO. ....	16
	1.2 A ESCOLA E OS ESTUDANTES: O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	20
<b>2</b>	<b>NARRATIVAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>37</b>
	3.1 BNCC E IMAGENS.....	47
	3.2 A CARTILHA PARA PROFESSORES .....	52
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
	<b>FONTES.....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>63</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Ao concluir o curso de História em 2006, com curtos períodos de experiências em sala (os estágios), fui ministrar aulas na rede pública de Lagarto, na condição de contratado e, posteriormente, como concursado.

A realidade escolar do interior de Sergipe pouco deve ser diferente da maioria das escolas públicas brasileiras. As salas de aula da escola são até hoje um retângulo com cadeiras e um quadro a giz, cujo maior recurso tecnológico era um aparelho televisor. Foram promovidas melhorias, em parte, por meus questionamentos e pedidos de uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>1</sup>. Como resultado, foi adquirido um aparelho de Datashow e, com muita persuasão, foram trocados os quadros por modelos de vidro que têm maior durabilidade e qualidade. Ainda há graves problemas de todas as ordens, mas estamos superando a passos curtos e lentos.

Após um período curto (2007 a 2009) no Colégio Frei Cristóvão de Santo Hilário, localizado no centro de Lagarto, os estudantes eram, em sua maioria, formados pela classe média baixa. Em geral, eram alunos estudiosos, questionadores e a frequência de alguns pais na escola era notória.

Em 2012, tomei posse como professor efetivo na Escola Municipal Edibaldo Contreira Celestino. Na época, ela tinha nome de E. M. Argentina e permaneceu por 40 anos com esse nome, quando em 2017 ganhou a atual designação.

Nesta unidade a maioria dos estudantes era formada por filhos de agricultores de subsistência, cuja escola ainda não tem um papel significativo na vida deles. Para uma parte a escola era o reforço da alimentação diária, ou seja, o que mais atraía muitos a irem era a merenda. Foi necessário (e continua sendo) um esforço para que os estudantes entendessem a importância da escola como papel de transformação social.

A realidade entre duas escolas públicas, “Frei” em 2007 e o “Edibaldo” em 2012, de uma mesma rede de ensino com realidades tão distintas, me fez entender que o professor tem que buscar se adaptar e se reinventar para cada momento da carreira do magistério.

---

<sup>1</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar.

A realidade estudantil que encontrei na Edibaldo era cruel, mas era o que tinha. Era com eles que eu iria trabalhar. Trazer todas as experiências da escola anterior para a nova realidade seria impossível.

Lembro-me da primeira atividade que passei para a turma de 8º ano (algo bem simples), atividade que Villalta (1993) chama de “exercícios imbecilizantes”. Na aula seguinte, acreditando que poderia retornar às discussões a partir do questionário que eles teriam respondido, numa turma de mais de 25 alunos, apenas um deles tinha feito. Foi percebendo que os estudantes tinham uma visão de que fazer as atividades eram é parte do processo de ensino, compreendi que eles tinham o raciocínio de que no final do ano todos seriam contemplados com a aprovação, fazendo ou não as atividades.

Fazer os estudantes realizarem as mínimas atividades (aquelas que eram praticamente um “copiar e colar”) foi um desafio. Levar eles a entenderem a necessidade de participarem e não serem apenas agentes receptores de informações foi desafiador. Aquela falta de interesse pelas aulas de história era algo que me frustrava e, ao mesmo tempo, me desafiava como educador e professor de História.

Porém, após nove anos nesse mesmo estabelecimento, posso dizer que consegui mudar esse panorama. Hoje posso afirmar que o índice de atividades realizadas pelos estudantes é satisfatório. Fui aos poucos apresentando novas formas de compreender e de ensinar História, fiz o uso da música, filmes, cordel, de atividades fora da sala de aula (levar os alunos a museus, shoppings, exposições, etc.), visitar laboratórios do campus da UFS/Lagarto para mostrá-los um mundo distinto e possível para aqueles estudantes que só saíam do povoado para ir ao médico ou acompanhar os seus pais à feira, que na cidade de Lagarto ocorre todas as segundas-feiras. Havia alunos que nunca tinham saído daquela localidade.

Nossas saídas do “quadrado da escola” mostravam a eles um “mundo novo”. Visitar um shopping center e conhecer uma torneira que libera água sem tocá-la, andar pela primeira vez num elevador, subir numa escada rolante, para os alunos era como sair, temporariamente, do seu universo e entrar em outro. Alguns viam pela primeira vez um prédio de apartamentos, ressaltando que estamos falando do ano de 2013. Basicamente os alunos do Edibaldo saem da comunidade para dois eventos: ir à feira do centro da cidade às segundas-feiras ou ir ao médico. Alguns poucos que tinham oportunidade de sair da comunidade para qualquer outra atividade.

Entretanto, infelizmente, não foi apenas usufruto de dinâmicas diferentes que fizeram os alunos entenderem que têm de dar alguma atenção à disciplina de História. Foi, também,

não sei em qual grau, devido a uma política de pressão e aos índices assustadores de alunos em recuperação final (com algumas reprovações) nos dois primeiros anos. Com o tempo, os estudantes, aparentemente, aprenderam a importância de fazer as atividades com algum grau de dedicação e ter algum apreço pelos estudos. Acredito que muitos compreenderam que a escola pode e deve ser uma possibilidade de ascensão de melhoria das condições em que se encontram e, não apenas isso, mas também de transformar para melhor a comunidade em que vivem e onde, aparentemente, continuarão morando. Hoje, obtenho um retorno muito superior ao que tive quando entrei na escola há nove anos.

Ao receber os novos alunos que, normalmente, ingressam na Escola Municipal Edibaldo no 6º ano – vêm do turno contrário, do fundamental menor, e terão o primeiro contato com um professor para cada disciplina, diferentemente do fundamental menor que, em geral, existe apenas um único professor –, sempre observo, nos primeiros encontros, os comportamentos e as conversas de pé de orelha. Já cheguei a ouvir coisas do tipo: “Cuidado, ele reprova!” ou “dizem que ele é bom professor, mas dizem que ele é um cão!”, finjo não ouvir o que dizem e continuo a aula. Fico pensando o que seria um “professor cão”? Será que sou um professor cão? Da forma como muitos estudantes colocam fica parecendo que a reprovação é um ato arbitrário dos professores e que tal resultado (reprovação) é responsabilidade exclusiva destes.

Confesso que me agradava este misto de temor e medo. Contudo, após quatro anos letivos de convivência (caso o aluno permaneça na escola do 6º ao 9º ano), acredito que tenho entregado ao ensino médio alunos mais preparados e responsáveis para a compreensão do ensino de História. Ainda acredito, até mesmo, que eles estejam mais preparados para novas realidades sociais fora do povoado. Percebo que mesmo com o “temor do professor de História”, construí uma relação saudável com os atuais e com os egressos. Para mim o importante que é que eles tenham o mínimo de dedicação ao conhecimento científico sistematizado pelo sistema escolar.

O ensino de História e sua respectiva aprendizagem é um processo lento e gradual que envolve aprender de ambos os lados, professor e aluno. É uma conquista gradual e individual de cada professor e, respectivamente, de cada educando e educanda. Não há receita pronta que possa ser replicada com sucesso por outro educador. Aquilo que deu certo numa turma pode tornar-se um fracasso em outra. Dentro da realidade da educação básica pública brasileira, o professor tem de compreender que cada dia é uma nova realidade. Apesar de ter percebido uma evolução no alunado da Escola municipal Edibaldo, ainda há muito por fazer em todos os aspectos.

Em 2017 assumi como professor da rede estadual do Estado de Sergipe. Fui lotado no Colégio Estadual Luiz Alves de Oliveira (Celao), localizado no povoado Colônia Treze, na cidade de Lagarto/SE. Trabalharia com ensino médio e continuaria com algumas turmas de fundamental. Quando me apresentei na unidade a equipe diretiva me ofertou as aulas de Artes para complementar minha carga horária semanal.

Era no Celao onde eu pretendia executar o produto da pesquisa do Mestrado Profissional de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Sergipe. Escolhi essa escola em detrimento das turmas do município pelo quantitativo maior de alunos e de turmas nos oitavos e nonos anos. Além do fato de que os estudantes do Celao eram sujeitos estranhos às minhas aulas e métodos. Foi a oportunidade de testar, de forma científica, o que eu estava fazendo por anos na unidade do município, a fim de que eu pudesse comprovar ou não minhas impressões positivas do que estava realizando em sala.

Contudo, em 2020, devido ao reordenamento da rede estadual, fui remanejado para o Colégio Estadual Severiano Cardoso (Cesc), localizado na cidade de Boquim, no centro da cidade. Lá estava eu em 2020, com duas turmas de 8º anos e duas turmas de 9º anos. Eram as turmas que pretendia usar como laboratório do produto do ProfHistória. Acredito que poderia resultar numa análise e sistematização de método com resultados imprevisíveis, pois são alunos com quem nunca tive contato (não os conhecia, não sabia a origem econômica, nem o perfil como estudantes). Seria nesta unidade de ensino que iria aplicar a proposta inicial das “folhas de desenho”<sup>2</sup> com realização de oficinas.

Todavia, como a vida real é imprevisível e dotada de alto grau de incertezas, as aulas (que nesta unidade iniciaram em 02 de março de 2020), foram suspensas em 17 de março por Decreto<sup>3</sup> do governador do Estado, devido à pandemia de Covid-19. Assim, só tive a oportunidade de ter dois encontros com essas turmas. Inicialmente o decreto suspendia as aulas por 15 dias, contudo diversos decretos posteriores mantiveram as atividades escolares presenciais suspensas por todo ano letivo de 2020.

Por isso que, na qualificação ocorrida em 31 de julho, não pude apresentar resultados iniciais da pesquisa e sim a proposta de pesquisa, que inicialmente foi pensada para ser aplicada no retorno das atividades presenciais, o que não ocorreu, nem mesmo para o ano letivo de 2021.

---

<sup>2</sup> São folhas elaboradas com indicativos dos conteúdos ou unidade com os referidos assuntos, com ou sem imagens já apresentadas no livro didático, estas folhas poderão ou não fazer imagens.

<sup>3</sup> Decreto estadual Nº 40560 de 16/03/2020.

Como a pandemia do Covid-19 insiste em permanecer em todas as sociedades e todos os espaços, tornou-se inviável a ideia inicial de aplicar as folhas de desenhos a partir de aulas/oficinas. O ano letivo de 2020 foi concluído na modalidade de ensino remoto.

Com o início das atividades remotas e a execução de aulas via videochamada, pensamos em realizar a oficina em moldes virtuais, contudo a baixíssima adesão dos estudantes às aulas remotas me levou a construir uma nova perspectiva.

Após analisar as possibilidades, optei pela confecção de uma cartilha para professores de História, na qual faço indicações de pinturas históricas, as respectivas habilidades e conteúdos que podem ser explorados, deixando em aberto para que cada professor de História possa usar o respectivo material em suas aulas.

O momento de construção desse manual se deu em meio a um volume assustador de más notícias. Se na apresentação da qualificação, em julho de 2020, tínhamos mais de 45 mil óbitos, em abril de 2021 já eram mais de 340 mil óbitos, com uma infeliz perspectiva de que esse número será cada dia maior, numa nítida impressão de que as coisas estão fora do controle. Mesmo com o início da vacinação em janeiro, o “horizonte” a curto prazo não é animador. O quantitativo de vacinas disponíveis é ínfimo para uma população brasileira.

Os desafios, que nas escolas brasileiras já eram enormes, com a pandemia tornaram-se ainda maiores. Estamos vivenciando mais um grande desafio do processo de ensino. Soma-se a isso governos que, até aqui, não demonstram habilidade para lidar com o momento excepcional que estamos passando.

No caso da Escola Municipal Edibaldo Contreira Celestino, ligada ao município de Lagarto, as atividades escolares presenciais foram interrompidas em 17 de março, acompanhando o decreto estadual, e não retornaram no ano de 2020. O município de Lagarto optou por não promover atividades no modelo remoto em 2020. Contudo, pelo prolongamento da pandemia, a rede municipal de ensino de Lagarto decidiu retornar às atividades escolares somente em 2021 e no padrão remoto, totalmente aportilhado, no qual cada professor confecciona material para que a unidade escolar providencie a impressão para pais e/ou responsáveis retirarem na unidade escolar.

O produto aqui apresentado para defesa do título de mestre sofreu mutação desde a qualificação. Inicialmente era apresentar e testar por meio de aulas/oficinas a construção de narrativas com desenhos produzidos pelos estudantes. Por conta da pandemia, tive que alterar os planos.

Assim, chego nesta etapa apresentando uma cartilha para professores de História com sugestões de imagens e pontos que podem ser explorados em conjunto com os estudantes. As pinturas que serão colocadas são as mesmas que seriam trabalhadas na aula/oficina.

Esse manual é resultado das experiências que busquei fazer no dia a dia da sala de aula, e que, certamente, precisará de aprimoramentos, melhorias e complementações pela experiência de cada professor de História.

## 1.1 PROBLEMA, JUSTIFICATIVA E OBJETIVO

Nesses anos utilizei os mais diversos métodos, técnicas e experimentos em sala. Já realizamos a elaboração de cordéis, lemos e interpretamos fontes (documentos), já confeccionamos réplicas das pirâmides do Egito ou dos Maias por meio de maquetes, já reproduzimos cenas históricas mediante teatro amador, já confeccionamos vídeos produzidos por alunos, trabalhamos com música e recriamos/compomos novas músicas a partir de determinado assunto. Já usamos os tradicionais e temidos seminários e associamos isso a cada conteúdo. Tudo isso dentro da necessidade de agregar diferentes linguagens, conforme aponta Fonseca (2019):

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só estreita ligação entre os saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de reconstruirmos nosso conceito de ensino aprendizagem. As metodologias de ensino, na atualidade, existem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula. (FONSECA, 2019, p. 164).

Porém, nessas muitas experiências e tentativas (algumas com êxitos e outras com total decepção), percebi que a produção de artes despertava (em muitos) questionamentos sobre a liberdade “do que pode e do que não pode” colocar na criação de cada um deles, tudo de forma experimental. Haja vista que não dominávamos técnicas específicas da produção artística, logo busquei estudar algumas questões básicas de arte, como primeiro e segundo plano, cores e composição. Tudo na perspectiva do mais básico possível, pois a ideia central eram os conteúdos de História.

Quando assumi as turmas do Estado, aceitei algumas aulas de Arte. Solicitei na plataforma do estado o “Título Precário”<sup>4</sup> para ministrar essas aulas. Assim pude, em turmas

---

<sup>4</sup> Título Precário é um documento dado pelo Secretaria Estadual de Educação de Sergipe (Seduc/SE) após análise de documentação enviada pelo professor candidato a ministrar uma disciplina na qual haja carência

de Arte, aplicar essa técnica de interpretação e produção artística de conteúdo. Essas aulas me fizeram trazer novos olhares para as imagens que já usamos ou que já estão ali à nossa disposição nos livros didáticos.

Nas aulas de Artes eu estimulava os alunos a recriar representações a partir de um determinado conteúdo que eles estavam estudando na disciplina de História. Junto a isso, fazíamos a interpretação de obras consagradas que costumeiramente estão nos livros didáticos. Essa foi a maneira que encontrei de dar aulas de Artes, não deixando de ser professor de História, sem abandonar os conteúdos próprios da disciplina arte. Mesmo essas duas disciplinas (Artes e História) fazendo parte de grupos distintos da BNCC, Artes faz parte da linguagens e História das ciências humanas.

Uma mudança significativa nas minhas práticas como professor sofreu uma significativa reflexão sobre “o fazer” em sala: o ingresso no ProfHistória, em 2019. Possibilitou-me o acesso a leituras, passei a ver o ensino de História com um novo olhar sobre minhas próprias práticas, pude perceber que faltava algo no que fazia em sala. Faltava a essas experiências uma sistematização e quantificação dos resultados que quando estamos em sala de aula do fundamental e médio não nos damos conta, seja pelo tempo, seja pela quantidade de aulas e turmas, pois o que estamos fazendo em sala é a construção do conhecimento. Transformando o conhecimento científico sistematizado em algo “palpável” aos estudantes. Além das trocas de experiências reais bem-sucedidas, com docentes que estão efetivamente no “chão da sala” e buscando construir novas possibilidades para as experimentações bem-sucedidas.

Além disso, o ProfHistória permitiu-me pensar como podemos moldar nossas práticas dentro de parâmetros acadêmicos, possibilitando não apenas o compartilhamento de experiências, mas também apresentando a construção do conhecimento e da aprendizagem histórica nos ensinos fundamental e médio.

A possibilidade que pode sistematizar/teorizar o que os profissionais de ensino de História têm feito em sala, para oportunizar o compartilhamento com demais pares da área de conhecimento, tem sido um desafio. O programa oportunizou aos professores, como eu, o acesso à formação continuada, dentro da realidade de quem está e não pretende sair do “chão da escola”. Desde o ingresso no ProfHistória compreendi que muito tenho feito na sala, mas que ainda tenho que aprimorar/refinar minhas experiências para que se tornem válidas para serem usadas por outros professores. Penso que o programa muito colabora para a melhoria

---

de professor com formação específica, tem validade de dois anos, podendo ser novamente requerido após esse período, pode ser concedido a profissionais da rede pública, como os professores da rede privada.

da qualidade do exercício da docência em História, na Educação Básica e, principalmente, nos possibilita mostrar que os educadores de ensino de História estão em sala de aula produzindo conhecimentos válidos.

O problema central que norteia esta pesquisa e proposta partiu da observação em sala das dificuldades que os estudantes têm em fazer leitura das imagens que estão nos livros didáticos. Mesmo as imagens estando ali ao lado do texto, os alunos não conseguiam associar texto à imagem. Isso, no meu ponto de vista, é uma questão que pode ser trabalhada em sala e um ponto fundamental para uma sociedade que é cada vez mais bombardeada por imagens: comerciais, propagandas, “memes”, charges, fotografias, etc. Muitas dessas imagens chegam aos estudantes via celular e passam uma mensagem fácil e de rápida compreensão. Já a imagem dos livros didáticos não tem nem esse resultado (de passar uma informação de fácil e rápida compreensão), sendo necessária uma contextualização da imagem para seu entendimento.

O uso da imagem é parte constante no conhecimento histórico, como por exemplo na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) de 2020, na versão totalmente *on-line*, que foi denominada de Pré-ONHB, uma das questões da 1ª fase foi a análise de 22 pontos da obra *A Primeira Missa no Brasil* (tela de Victor Meirelles, de 1860). A questão explorava dos alunos a capacidade de interpretação da obra a partir da perspectiva que toda produção artística é intencional e tem um objetivo.

Assim, a Pré-ONHB apontou a possibilidade de extrair, de uma única pintura, 22 questões que variam de ordem cultural, econômica, geográfica e artística. Eram pontos que a Pré-ONHB colocava à disposição para discussão e exploração de cada item daquela obra. Podemos explorar uma imensidade de obras de arte produzidas pelos mais diversos artistas e, praticamente, em todos os momentos da história, pois em todos os tempos e períodos da humanidade a arte esteve presente.

Como docentes, estamos limitados no tocante às questões de ordem socioeconômica, já que essas estão alheias à vontade dos profissionais da educação. Logo, infelizmente, não temos o poder de resolver problemas de ordem social e/ou econômicos de nossos estudantes. Contudo, podemos pensar em meios para que nossos estudantes tenham uma escolarização sólida, capaz de fazer nossos alunos compreenderem seu papel de sujeitos transformadores da história deles, com uma compreensão da consciência histórica.

Defendo aqui uma proposta centralizada em contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Acredito que centralizar esforços num modelo metodológico que possibilite a interpretação dos conteúdos substantivos e dos conteúdos de segunda ordem, por meio da



leitura das narrativas apresentadas nas pinturas históricas, proporcione aos estudantes pensar em outras probabilidades de narrativas mediante um olhar sobre tais pinturas (narrativas).

Durante as aulas de História percebi que um dos problemas de trabalhar com imagens era a dificuldade que os alunos tinham de analisar uma ilustração no livro didático e as muitas vezes que essas ilustrações passavam despercebidas pelas leituras dos textos que os estudantes faziam.

Essa inabilidade de lidar e compreender imagens torna-se um problema para um indivíduo que vive numa sociedade imagética, que apresenta uma informação rápida e de fácil compreensão, como os “memes”. Daí a importância de compreender os variados aspectos que envolvem o mundo das imagens.

Segundo Bittencourt (2013), as ilustrações estão presentes no ensino desde o século XIX, como instrumentos para as aulas de História. Consoante com esta autora, Joly (2007) afirma que todas as imagens e representações podem ter uma função pedagógica. Assim, nosso problema de estudo é: como melhor compreender as imagens que são apresentadas no livro didático de História?

A proposta aqui apresentada se justifica por cinco razões: primeiro, pela concepção do ensino de História e da História como uma construção de narrativa, que está em constante mudança e que pode ser reelaborada, inclusive pelos próprios estudantes, e que esta pode ocorrer por meios de imagens; segundo, pela necessidade de um olhar mais aprofundado para as ilustrações que são apresentadas nos livros didáticos de História; terceiro, por tentar preparar os estudantes para melhor conviverem num mundo em que somos bombardeados por imagens de todos os tipos, origens e finalidades: logomarcas, “memes”, charges, caricaturas, etc.; quarto, para que os estudantes, em momentos posteriores, possam ser capazes de analisar ilustrações/imagens encontradas em quaisquer livros e outros meios pelos quais as imagens nos chegam; quinto e último, promover e desenvolver o alfabetismo visual.

Ao trabalhar com usos de imagens, na sua interpretação, acredito estar contribuindo e somando possibilidades de emprego delas, pois a “utilização das imagens generaliza-se de fato e, quer as olhemos quer as fabriquemos, somos cotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação.” (JOLY, 2007, p. 9).

O objetivo, ao tentarmos fazer os estudantes compreenderem melhor as imagens que estão ali nas páginas do livro didático, é proporcionar o uso de sua capacidade cognitiva de ir além do que seu olho lhe apresenta, fazendo com que toda a imagem passe a ser vista com um olhar de interrogação. Inicialmente com a questão mais óbvia, qual seja “o que literalmente ele vê?”, indo para um aprofundamento de questionamento: quem produziu?

Época que foi produzida? O fato retratado é da mesma época da produção do que a imagem se propõe representar? Existe outra representação da imagem/fato que está ali no livro? O texto tem relação direta com a ilustração?

Quero acreditar que, ao exercitar tais questionamentos, os estudantes possam olhar as imagens que lhes chegam pelos mais diversos meios com uma perspectiva crítica, não apenas para com o conhecimento histórico, mas também para sua consciência como cidadão que consome involuntariamente imagens de todos os tipos e remetentes.

## 1.2 A ESCOLA E OS ESTUDANTES: O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A proposta inicial era realizar um laboratório no Colégio Estadual Severiano Cardoso (Cesc). Pelo motivo que eram, para mim, alunos novos em uma escola que eu acabara de ser lotado (em fevereiro de 2020) e as aulas teriam início em março, de modo que os resultados que eu pudesse obter ali me dariam parâmetros para comparar com o que já vinha fazendo nas outras escolas há algum tempo.

Seriam estudantes e turmas que eu nunca tinha visto na vida. Até a própria cidade conhecia apenas de passagem. Nunca imaginei que um dia estaria ali como professor. Minha vida profissional estava toda “arrumadinha” nas duas unidades de ensino da cidade de Lagarto e toda minha carreira estava ligada a este município, até porque meu vínculo como professor da rede municipal me prende a ele. Já na rede estadual isso poderia acontecer e aconteceu.

O Colégio Estadual Severiano Cardoso (Cesc) está localizado na Avenida Joaquim Macedo, nº 90, no centro da cidade de Boquim/SE. No ano letivo de 2020, contava com 787 alunos matriculados<sup>5</sup>, distribuídos da seguinte forma: 212 nos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º ano); 65 nos anos iniciais (3º ao 5º ano), que está em processo de extinção gradativo; 464 alunos entre 1º e 3º anos do ensino médio; e duas turmas de Correção de Fluxo<sup>6</sup>, com um total de 46 estudantes.

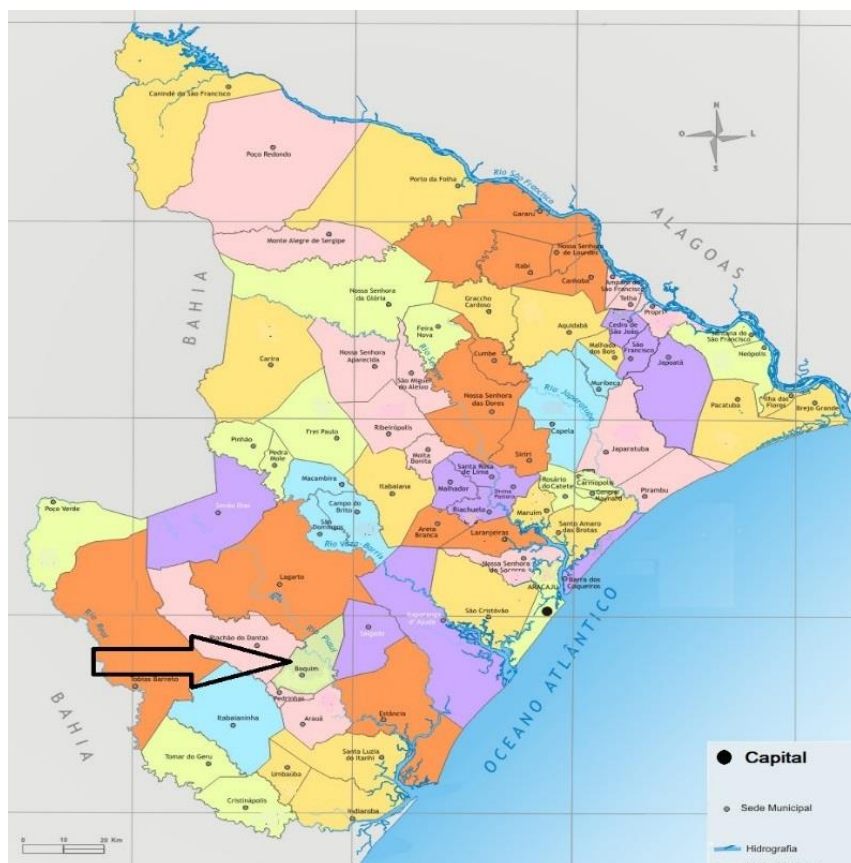
Sua atual denominação data do ano de 2000, tendo como nomes anteriores: Escolas Reunidas Severiano Cardoso; Escola de 1º grau Severiano Cardoso e Escola de 1º e 2º graus Severiano Cardoso. Existem poucos dados do histórico da unidade escolar. Os que aqui

<sup>5</sup> Fonte: Dados obtidos no site da Seduc. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=139>. Acesso em: 12 maio 2020.

<sup>6</sup> São turmas do ensino fundamental implantadas pelo Portaria Nº 0485/2020/GS/SEDUC, de 29 de janeiro de 2020, que institui o Programa “Alfabetizar Pra Valer”, o qual estabeleceu as bases do Pacto Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa.

apresento foram recolhidos do arquivo da escola, que se resume a pequenos textos da atual diretora e suas antecessoras.

**Mapa 1 – Localização da Cidade de Boquim**



Fonte: Disponível em: <https://mapasblog.blogspot.com/2011/11/mapas-de-sergipe.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

Legenda: A seta indica a localização da cidade de Boquim no mapa de Sergipe.

A cidade de Boquim fica a aproximadamente 85 km da capital sergipana. Tem população estimada de 26.816 habitantes<sup>7</sup>, com PIB per capita R\$ 11.110,87<sup>8</sup> e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,604<sup>9</sup>. Segundo dados do IBGE, o município possuía, em 2018, um total de 4.130 estudantes matriculados no ensino fundamental. Localizada na região sul do estado, Boquim é conhecida por ser a “Terra da Laranja”, pelo fato do município ter sido um dos maiores produtores do fruto em Sergipe.

Apresentei-me à nova unidade de ensino exatamente em 14 de fevereiro de 2020. As aulas com alunos em sala iniciaram em 02 de março 2020. Duas semanas depois as aulas

<sup>7</sup> Estimativa do IBGE no ano de 2019 segundo dados do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/boquim/panorama>. Acesso em: 19 maio 2020.

<sup>8</sup> Fonte IBGE. Idem

<sup>9</sup> Fonte IBGE. Idem

foram suspensas devido à pandemia de Covid-19. De modo que só pude estar com eles em quatro aulas, duas em cada semana.

Assim, não pude conhecer meus próprios alunos. Todas as expectativas de testar e aprimorar minhas experiências por intermédio do produto inicialmente proposto, a ideia de sistematizar a proposta das folhas de desenhos dentro do programa do ProfHistória e aplicá-lo no Cesc, foram frustrados pela pandemia.

Inicialmente, acreditei que o controle da pandemia e o retorno as aulas presenciais fossem possíveis ainda a tempo de testar o produto, mas o passar dos meses demonstrou que não seria possível. Assim, transformei a proposta inicial em um guia que irá instrumentalizar professores de História a realizar oficinas em suas respectivas salas de aula ou no decorrer da aula.

De qualquer forma, apresentamos a estrutura escolar para a qual é pensada esse guia/manual. O Colégio Estadual Severiano Cardoso (Cesc) possui 12 salas de aula, espaço físico para implantação de laboratório, cozinha, banheiros (feminino e masculino), sala de professores, direção, sala de recursos e biblioteca. Apesar de não haver qualquer documentação, a atual diretora, Adriana dos Santos Anchieta, informou que uma parte do prédio é tombada (a parte onde estão três salas de aula e a secretaria). A seguir algumas fotografias do espaço, que fiz em fevereiro de 2021.

Figura 1 – Sala de aula da parte tombada



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 2 – Sala de aula



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 3 – Biblioteca



Fonte: Acervo do autor, 2021.



Figura 4 – Secretaria e Arquivo



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 5 – Parte frontal (tombada)



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 6 – Vista lateral da parte tombada



Fonte: Acervo do autor, 2021.

Figura 7 – Aparelhos a serem instalados nas salas



Fonte: Acervo do autor, 2021.

De modo geral, a estrutura da escola é boa. Um dos corredores de sala de aula fica com a lateral voltada para o sol, o que torna quase insuportável permanecer em sala nas aulas do turno vespertino por causa do calor. A parte tombada, onde está outro corredor com quatro salas, é mais fresca, pois conta com grandes janelas que permitem a ventilação, contudo acabam dispersando a atenção dos estudantes pelo movimento externo da rua e barulho de carros, motos e transeuntes. No turno matutino essas salas da parte tombada são usadas pelos estudantes dos 8º anos (A e B).

Vale ressaltar que o Cesc estava em reforma no momento do registro fotográfico (fevereiro de 2021). Segundo a gestora da unidade, serão instalados aparelhos de ar-condicionado em todas as salas de aula.

Inicialmente o perfil dos alunos seria sistematizado no retorno às aulas, após o fim da pandemia promovida pelo Covid-19. Contudo, as aulas presenciais não retornaram e o quantitativo de participantes das aulas remotas era ínfimo, não atingindo 1/4 dos matriculados. No meu ponto de vista, as aulas remotas serviram apenas para registro da carga horária e preenchimento de diários. A maioria dos estudantes não participava, por motivos que apenas podemos especular, mas que não temos a certeza. Talvez tenha sido a falta de acesso à internet, talvez ausência de sinal, mesmo a escola disponibilizando material impresso, poucos foram retirar na escola. A conta da ausência da escola na vida dos estudantes poderá ser entendida nos próximos anos letivos.



## 2 NARRATIVAS E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Assim como a capacidade da racionalidade é inata aos seres humanos, os historiadores, assim como os professores de ensino de História, entendem que a consciência histórica é indissociável dos seres humanos. Assim, todos têm algum nível de consciência histórica. O que iremos dialogar é como “aprimorar” a consciência histórica dos estudantes para que estes possam não apenas compreender, mas também interagir e, querendo, poder de algum modo alterar seu meio social, político e econômico.

E, para contribuir com este processo de aprimoramento e evolução da consciência histórica, acredito que podemos somar ao alfabetismo visual parte da ideia de que as imagens – sejam pinturas ou fotografias – não são “inocentes”, nem espontâneas. Elas podem ser fruto de uma criação intencional, principalmente quando são fabricadas para retratarem o Estado, seus governantes e fatos, ou momentos históricos. Muitas dessas imagens são construídas e, por isso, contêm implícita uma narrativa dos seus fabricantes ou de seus idealizadores. Em grande parte, elas imprimem uma concepção de poder e hierarquia e têm função de perpetuar uma ideia do passado para as sociedades futuras, ou ainda como o idealizador deseja que um determinado momento ou acontecimento seja lembrado no futuro.

Há uma infinidade de possibilidades para as imagens usadas como ilustrações nos livros didáticos, elas podem ser Pinturas, Gravuras, Charges, Caricaturas, Fotos, Mapas, etc. Neste vasto universo possível, optei pela pintura em tela, com foco nas clássicas pinturas históricas brasileiras, a exemplo de *Independência ou Morte*, de Pedro Américo (obra de 1888); da “*Sessão do Conselho de Estado*”, de Georgina de Albuquerque (obra de 1922); “*A Primeira Missa no Brasil*”, de Victor Meirelles (obra de 1860), entre outras. Essas três pinturas compõem um clássico que flutua pela memória do povo brasileiro.

Não ignoro o papel importante da fotografia como possibilidade de ilustração, e com sua ampliação em livros, pode-se perceber que no volume do nono ano o uso da fotografia foi preponderante, ocupando 65% de todos os recursos ilustrativos do livro. Isso por dois motivos, primeiro pelo conteúdo relativo ao 9º ano do ensino fundamental e segundo porque, conforme afirma Kossoy (2014), a partir do século XX a popularização dos maquinários fotográficos multiplicou as possibilidades da sociedade registrar seus momentos por meio da fotografia:

A descoberta da fotografia propiciaria, de outra parte, inusitada possibilidade de autoconhecimento e recordação, de criação artística (e, portanto, de ampliação dos horizontes da arte), de documentação e denúncia graças à sua natureza testemunhal

(melhor dizendo, sua condição técnica de registro preciso do aparente e das aparências). Justamente em função deste último aspecto ela se constituiria em uma arma temível, passível de toda a sorte de manipulações, na medida em que os receptores nelas viam, apenas, a “expressão da verdade”, posto que resultante da “imparcialidade” da objetiva fotografia. A história, contudo, ganhava novo documento: uma verdadeira revolução estava a caminho. (KOSSOY, 2014, p. 31).

Para Kossoy (2014), a fotografia não apenas abre caminhos de novas fontes, leva o espectador de uma fotografia a um tempo remoto. O que os olhos veem é um recorte do “real”, de pessoas, objetos e fatos que realmente existiram em algum momento. Além disso, o autor aponta que acervos particulares ajudam historiadores a entender elementos específicos do passado como indumentárias, roupas e objetos por vezes captados involuntariamente pelo fotógrafo.

Contudo, optamos por manter o foco na pintura histórica, pois é ela que compõe o conjunto mais antigo das narrativas iconográficas. Outrossim, o objetivo do alfabetismo visual, somado à construção de narrativas, pode ser aplicado para qualquer tipo de imagem. Pelo menos essa é a ideia, que ao treinar alfabetismo visual e leituras de narrativas, os estudantes sejam capazes de transportar esses exercícios propostos a partir das pinturas históricas para qualquer tipo de imagem, na qual podemos incluir fotos, gravuras, charges, caricaturas e “memes”.

Para análise das pinturas propostas, trabalharei sobre dois pilares, sendo o primeiro a ideia de alfabetismo visual de Dondis (2015), e o segundo a teoria da visibilidade pura nas artes de Wolfflin (1996), na qual a análise da pintura pela forma é o estudo da pintura a partir do que efetivamente está diante dos nossos olhos, será a forma o ponto de partida principal para análise das pinturas, sendo o que esse autor denominou de “conteúdo imitativo”. Wolfflin (1996) aponta que é a forma o método que os teóricos da arte utilizam para categorizar as artes em períodos como Renascimento, Barroco, etc., ou ainda é a forma como qualquer sujeito analisa uma pintura, pois é a forma que as pessoas veem diante delas.

A partir de Jörn Rüsen (2001) e Freitas (2014), acredito que ao compreender a perspectiva da construção narrativa da história podemos potencializar a “consciência histórica” dos estudantes do ensino fundamental. Para isso acreditamos que uma possibilidade é por meio do alfabetismo visual.

Por alfabetismo visual compreendo o que o Dondis (2015) aponta como uma capacidade trabalhada de compreender e analisar uma imagem. Tal capacidade pode evoluir igualmente se evoluímos na linguagem verbal. A importância dos educadores buscarem desenvolver o alfabetismo visual é apontada por este autor:

Não existe nenhuma maneira fácil de desenvolver o alfabetismo visual, mas isto é tão vital para o ensino dos modernos meios de comunicação quanto a escrita e a leitura foram para o texto impresso. Na verdade, ele pode tornar-se o componente crucial de todos os canais de comunicação do presente e do futuro. Enquanto a informação foi basicamente armazenada e distribuída através da linguagem, e o artista foi visto pela sociedade como um ser solitário em sua capacidade exclusiva de comunicar-se visualmente, o alfabetismo verbal universal foi considerado essencial, mas a inteligência visual foi amplamente ignorada. A inversão da câmera provocou o surgimento espetacular de uma nova maneira de ver a comunicação e, por extensão a educação. A câmera, cinema, a televisão, o vídeo cassete e o videoteipe, além dos outros meios que ainda não estão em uso, modificaram não apenas nossa definição de educação, mas da própria inteligência. (DONDIS, 2015, p. 26).

Compreender o mundo visual que cerca a todos é fundamental para o entendimento da lógica humana das relações sociais. Desde os tempos mais remotos a comunicação visual esteve presente, muitas vezes desprezada ou mesmo ignorada pelos educadores. Acredito que, ao trabalhar as análises e leituras de narrativas existentes nas mais variadas ilustrações, podemos contribuir para reforçar o conhecimento no ensino de história. Aqui chegamos ao ponto em que podemos associar narrativas visuais e potencializar a consciência histórica individual dos estudantes.

Dondis (2015) considera várias as possibilidades no potencial do alfabetismo visual. Segundo este, os próprios limites do alfabetismo verbal, no qual a leitura e a escrita “constituem ainda um luxo das nações mais ricas e tecnologicamente mais desenvolvidas do mundo” (DONDIS, 2015 p. 184) assim os países ricos promovem uma educação diferenciada, promovendo tanto a compreensão da língua escrita, como a compreensão de leituras visuais de imagens e suas variantes. Para as demais sociedades bastaria o domínio de uma leitura básica, que não fosse capaz de estimular o pensamento crítico e que não promovesse uma ampliação e entendimento da consciência histórica. É que podemos apontar como a leitura de sobrevivência o domínio da linguagem verbal para apenas que o cidadão consiga identificar nomes, objetos, ruas e embalagens, identificar o letreiro do transporte coletivo, mas sem a necessidade de um pensamento crítico construtivo capaz de mudar e transformar seu meio.

Esta linha de pensamento é usada desde a Idade Média e no Renascimento, quando as imagens eram usadas de modo educativo pela Igreja Católica, pois os vitrais e paredes das igrejas estavam lotados de ilustrações que buscavam tornar palpáveis as histórias bíblicas para uma sociedade na qual a leitura verbal era um privilégio de poucos. A leitura fácil de tais ilustrações dispensava a habilidade de senso crítico, ou seja, um modelo de doutrinação.

O que desejo apresentar não é esse modelo de educação visual, mas sim uma leitura que faz os educandos e educandas terem um pensamento questionador de tudo que seus olhos veem. Que a maioria dos elementos dispostos em uma ilustração, seja amplamente interrogado o motivo deles estarem ali.

Como aponta Santaella (2012), o uso de narrativas visuais como modelo de ensino de História aponta um recurso para professores desta disciplina, pois segundo ela as imagens são mais rapidamente recebidas visualmente que os textos verbais, pois as imagens têm um poder de chamar atenção. De acordo com esta autora, as imagens permanecem durante mais tempo no nosso cérebro. Santaella defende que algumas narrativas visuais são tão bem construídas que, além de serem consideradas fontes pelos estudiosos, podem ser confundidas por muitos como os fatos reais da própria história. Como se aquela imagem fosse realmente do que ocorreu no passado estudado. Mas devemos ter em foco que as construções de narrativas visuais são uma recriação do passado por meio de elementos visuais e, como todos os documentos, são passíveis de interpretações diversas.

A proposta inicial era, além do aprimoramento do alfabetismo visual, a construção de narrativas pelos próprios estudantes, para que eles consigam perceber que a história pode ser contada e recontada por vários métodos e modelos e que ela, a história, não é estática, e sim uma leitura momentânea de cada tempo, ou seja, que a história é uma narrativa contada e delineada pela perspectiva do momento em que ela é construída, assim uma narrativa de fatos históricos realizada no início do século XXI não terá os mesmos elementos dos que seriam construídos 20 anos depois. Além das descobertas científicas voltadas para o conhecimento histórico, toda narrativa envolve a capacidade do narrador (do que ele tem acesso, de questões sociais, políticas e econômicas que estão no entorno do narrador).

Ao fazer a leitura crítica de uma ilustração, buscando encontrar aspectos da narrativa ali colocados e estimular os estudantes a explorar possibilidades, colocando aspectos da imaginação e cognição em atuação, será obtida a percepção do conhecimento por meio de imagens e narrativas, a qual apostamos como estimulador da consciência histórica.

Outro teórico que nos ajuda a entender que imagens e narrativas históricas andam juntas é Burke (2017), que apresenta a imagem como “testemunha ocular” da história. Para ele, as imagens são narrativas visuais que trazem consigo uma narrativa, tal qual qualquer documento a imagem traz problemas ao tentar transformar uma “história em uma cena”. Isso ocorre porque, semelhante às fontes escritas ou orais, estamos tratando de um recorte, as pinturas são um recorte de um fato ou acontecimento que envolve uma versão de uma narrativa visual de um passado. O autor considera:

O uso de narrativas visuais como evidência histórica, como uma fonte ou recurso para historiadores quando eles escrevem seus livros. Certas narrativas visuais podem também ser considerados como a própria história [...], recriando o passado por meio de imagens e interpretando-o de maneiras diferentes. (BURKE, 2017, p. 235).

É esse “recriar um passado” que, enquanto professor de educação básica, é fundamental como suporte pedagógico. A imagem torna-se um facilitador da compreensão do passado e da história. Ao conduzirmos os estudantes ao entendimento, seja de concepções culturais, sociais ou econômicas, ter um suporte ilustrado é de grande valia, pois podemos transportar o aluno a um imaginário de como seria esse passado, sem deixar de trabalhar que toda imagem é uma interpretação do passado, e como que há mais de uma possibilidade de interpretarmos o passado.

As imagens, nas suas mais variadas formas, podem ter uma “função pedagógica” (JOLY, 2007) e é por isso que elas são presenças constantes nos livros didáticos. Elas não possuem uma função decorativa. Estão nas páginas dos livros para compor uma programação pedagógica construída pelos respectivos autores.

É a exploração da “função pedagógica” que busco empregar na elaboração de uma narrativa de perspectiva visual, ou seja, a narrativa por meio das folhas de desenhos produzidos pelos estudantes.

Schmidt, Barca e Martins, em sua obra *Jörn Rüsen e o ensino de história*, baseiam-se nas teorias do historiador alemão Jörn Rüsen para nos apontar a relação entre aprendizagem da história e a importância narrativa como componente desse processo da aprendizagem. Segundo eles:

Aprendizagem da história é um processo de digestão de experiências do tempo em forma de competências narrativas. A “competência narrativa” se entende aqui como habilidade para narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 74).

Como apontam os autores, as habilidades que compõem as narrativas históricas envolvem uma compreensão dos elementos humanos da trajetória ao longo das vivências das sociedades e das pessoas, ou seja, a própria história de vida de cada um. A história pode ser compreendida como as relações sociais, econômicas e culturais ao longo de um período. Assim, essas variadas relações humanas são apresentadas por meio de narrativas, ou seja, a história pode ser apresentada como uma narrativa, que pode ser verbal ou não. E como a

própria história, essas narrativas são alteradas e refeitas de acordo com o tempo e o espaço em que são realizadas.

Barca (2000), em uma pesquisa publicada nos anos 2000, realizada em Portugal e com aproximadamente 800 estudantes com idade de 14 a 17 anos, aponta que os alunos possuem diferentes níveis de compreensão dos fatos históricos. Ela apresenta que tais níveis podem ser divididos em três: no primeiro nível estão os estudantes que consideram como verdadeiras as explicações dadas; em um segundo nível, estão os estudantes que consideram que as explicações históricas variam de acordo com diferentes juízos críticos dos historiadores, ou seja, estes acreditam que há mais de uma possibilidade de verdade histórica; e no terceiro e último nível, estão os estudantes que reconhecem possibilidades de variadas explicações que, dependendo da forma como foram produzidas (e havendo uma relatividade nas explicações, a depender do objeto selecionado da pessoa que escolheu), compreendem que as explicações históricas são provisórias, pois podem ser alteradas com novos elementos ou novas descobertas científicas. Os estudantes que atingem esse terceiro nível também são capazes de discutir uma explicação e questionar a veracidade de tal explicação.

Pelo que Barca (2000) apresenta, os jovens expressam suas explicações históricas não apenas das leituras que fazem, mas também de suas vivências, a depender do nível que este jovem esteja, ele consegue fazer relações hipotéticas mais ou menos sofisticadas com relação aos fatos históricos.

Na mesma linha de pensamento, Aluize e Fontana (2016) dizem que a construção de uma aprendizagem histórica está entrelaçada com a consciência histórica. Para eles:

A consciência histórica desenvolve-se a partir das relações com o vivencial, com a próxima idade e distâncias, com a possibilidade da constatação e reflexão na busca de respostas para inquietações sociais ou de identidade que se fazem problematizar ações, e estas não podem ser ignoradas ou desprezadas. (ALUIZE; FONTANA, 2016, p. 66).

Para Aluize e Fontana (2016), o jovem, após estudar os nove anos do ensino fundamental, deveria ser capaz de ter desenvolvido uma consciência histórica. Contudo, apontam a possibilidade de que, mesmo sendo aprovado ano a ano, no final do ensino fundamental ele pode não ter iniciado processo evolução da consciência histórica, de modo a comprometer as suas capacidades de exame e ponderação sobre fatos e acontecimentos históricos em sua vida, afetando a capacidade de análise da realidade que, segundo os autores, promoverá “déficit irreparável em seu repertório intelectual” (ALUIZE; FONTANA, 2016, p. 71).

Para tentar evitar esse déficit irreparável, acredito que o exercício constante e a prática de fazer e compreender as narrativas da história podem desenvolver a capacidade de olhar os entornos, olhar e analisar os objetos em volta de uma narrativa. Sejam uma narrativa de forma tradicional (texto), ou uma narrativa construída por meio de imagens.

Narrar, segundo Freitas (2014), é uma habilidade usada para “pensar historicamente” e é por ela (narrativa) que conhecemos a história pretérita e associamos a nossas vivências. Assim, narrar é umas das formas pela qual se expressa o pensar e, por consequência, a consciência histórica. É por meio da consciência histórica que cada um de nós desenvolve graus e articulação entre compreensão do passado, presente e futuro (FREITAS, 2014, p. 50). Para aprimorar o conhecimento histórico é necessária a sapiência em conceitos substantivos e os chamados conceitos de segunda ordem. Esses dois, necessariamente, coexistem em suas relações sócio-históricas e, respectivamente, nas questões de ordem política e econômica.

Uma definição de tais conceitos substantivos de segunda ordem foi colocada por Marlene Cainelli e Isabel Barca em seu texto sobre *A aprendizagem da história*, em que as autoras definem:

Por **conceitos substantivos** podem ser entendidos os conteúdos da história, como, por exemplo, o conceito de **industrialização, Renascimento, revolução**. Quanto aos **conceitos de segunda ordem**, são aqueles que estão envolvidos sem quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar **noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época**, enfim, aqueles que se referem à natureza da história. (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 4, grifo nosso).

Cabe aos professores de História, no fundamental, esclarecerem a relação entre essas duas categorias, que são indissociáveis dentro do processo de ensino do conhecimento histórico. De algum modo, devemos introduzir, nas aulas de História, a capacidade de compreensão dos conceitos substantivos, assim como os de segunda ordem.

No livro didático *História e Sociedade & Cidadania*, o autor trabalha ambos os conceitos sem a necessidade de distingui-los em substantivos e de segunda ordem. A compreensão e a relação entre eles são parte do conhecimento histórico. É fundamental para a construção de uma proposta que busque a compreensão da história em nível de educação escolar.

Para o objetivo de construção de narrativas da história a partir da análise e, principalmente, da construção de ilustrações pelos próprios educandos, faz-se necessário o domínio de conceitos, sendo este o primeiro passo na construção das narrativas propostas.

A frase de Paul Veyne, “a história é a narrativa dos acontecimentos; tudo o mais vem daí” (VEYNE apud RÜSEN, 2001, p. 149), nos faz entender o quanto a narrativa é fundamental para o ensino de História. A professora Dr.<sup>a</sup> Marizete Lucini aponta que: “Importa a narrativa narrar, pois seu caráter é autoexplicativo, diferentemente da história que pretende explicar de forma autônoma” (LUCINI, 1999, p. 134).

Para Lucini (1999), a narrativa no campo do ensino de História deve ser compreendida como além do “narrar”, mesmo tendo concepção autoexplicativa dentro de uma narrativa, estão contidos outros elementos como ações, contexto histórico, etc.

A narrativa faz uso de personagens com nome próprio, autores de suas ações, porém, no contexto da narrativa, representam muitas vezes entidades por estarem vinculadas a um contexto histórico e integrados em entidades que compõem suas ações, assim como a singularidade, própria a cada indivíduo se faz presente nas atitudes do agente. (LUCINI, 1999, p. 134).

O que podemos compreender é que as narrativas podem ser realizadas por variados meios e não necessariamente por um texto escrito. Segundo Lucini (1999), a narrativa confere ações aos sujeitos históricos, os quais podem identificá-los por seus nomes. Ao mesmo tempo que os sujeitos “anônimos da história”, por muitas vezes esquecidos, entram nas narrativas por meio indireto, porém não deixam de estar presentes, cabendo à habilidade dos historiadores, assim como dos professores de ensino de História, fazê-los mais visíveis nas narrativas.

Assim, uma das formas de consolidação da consciência histórica está na capacidade de compreender e perceber as relações de envolver uma narrativa histórica, ou seja, ver os sentidos implícitos e explícitos de uma história e de que forma os sujeitos aparecem ou não na narrativa.

Todavia, de qual conceito de consciência histórica estamos falando? Para efeito deste estudo, entendo que o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen é o mais adequado. Para este teórico, “consciência histórica” pode ser compreendida a partir da extensão adquirida pelas representações e dos significados da história, tanto na perspectiva coletiva, como na perspectiva individual, permitindo, a cada um, compreender as relações da história. Fazendo com que a história tenha um sentido dentro dessa lógica, Rüsen estabeleceu três dimensões, sendo: formalidade, materialidade e funcionalidade, explicado por ele da seguinte forma:



O sentido histórico requer três dimensões: *formalmente*, a estrutura de uma história; *materialmente*, a experiência do passado; *funcionalmente*, a orientação da vida humana prática mediante representações do passar do tempo. Uma teoria da narrativa histórica que organize os pressupostos, os modos, o alcance sincrônico e diacrônico, assim como as funções da Constituição histórica de sentido, fornece também o quadro de referências para análise empírica, pragmática e normativa no trato com a história. (RÜSEN, 2001, p. 160-161, grifo do autor).

Deste modo, a construção de uma narrativa histórica deve conter essas três dimensões para poder ser considerada uma “narrativa histórica” dentro da sequência temporal dos acontecimentos (RÜSEN, 2001, p. 155). Compartilhando da mesma linha de pensamento, Marília Gago (2016), Doutora em Educação pela Universidade do Minho (Portugal), entende que consciência histórica e narrativas históricas andam em consonância, não apenas no texto escrito, mas nas diversas formas de representação do passado. Para ela, “a consciência histórica expressa a si própria narrativamente nas representações do passado. Estas representações não aparecem isoladas como um discurso objetivo, mas também através de imagens concretas como símbolos ou monumentos”. (GAGO, 2016, p. 78).

A Consciência histórica, portanto, deve estar presente nas narrativas históricas, até porque se não estiver, não pode ser uma narrativa histórica, mas apenas uma narrativa ficcional, ligada à literatura e não à história. É necessário entender que a narrativa histórica não é um simples contar história, não é uma fábula, mas sim uma estrutura pensada, que articula e compreende elementos do passado e presente na elaboração de uma linha de raciocínio que é individual, devido ao caráter humanístico da história.

Assim, a consciência histórica é demonstrada e aprendida quando praticamos as narrativas, de modo que todos têm algum grau de consciência histórica com conexões em maiores ou menores perspectivas. Na mesma linha de pensamento de Rüsen, Itamar Freitas apresenta-nos que:

Essas ideias de didática e de aprendizagem são mais inteligíveis quando – orientados por Rüsen – concebemos os humanos como seres constituídos por intelecto, vontade e sentimento. Todos os humanos pensam, ou seja, fazem uso do intelecto. Todos estão compelidos a viver no mundo, e viver significa enfrentar as circunstâncias e tomar decisões. Enfrentar as circunstâncias e tomar decisões, por fim, obrigam-nos a pensar a sua identidade e o seu lugar no mundo, isto é, pensar, articulando presente, passado e futuro, “pensar historicamente” ou, simplesmente, narrar. (FREITAS, 2014, p. 50).

Freitas (2014) diz que a aprendizagem deve ser desenvolvida, cabendo ao professor da educação básica, principalmente dos anos finais da escolarização, “potencializar a consciência histórica dos seus alunos” (FREITAS, 2014, p. 52-53). Para este autor, o

educador deve ir além das “narrativas verdadeiras”, criando conjunturas nas quais sejam excitadas proporções diversas, de modo a exercitar as capacidades de se “sensibilizar, de tomar decisões e de situar-se no mundo e na sociedade” (FREITAS, 2014, p. 53).

Neste sentido, apontado por Freiras, de narrativas não históricas, Rüsen apresenta que para uma narrativa ser considerada no sentido histórico é necessário levar em conta cinco fatores para sua determinação, quais sejam:

- 1) carências de orientação da vida humana prática, decorrente das experiências da contingência na evolução temporal do mundo humano;
- 2) diretrizes de interpretação que se refere à experiência do passado, se baseiam na memória e assumem a forma de teorias, perspectivas e categorias em implícita e explícitas
- 3) métodos, com os quais o passado empírico tornado presente é inserido nas diretrizes de interpretação, mediante o que se concretizam e se modificam;
- 4) formas de representação da experiência do passado incorporada à diretriz de interpretação;
- 5) funções de orientação cultural mediante a experiência interpretada e representada na forma de uma direção temporal do agir humano e na forma de concepções da identidade histórica. (RÜSEN, 2001, p. 162).

Assim, partindo da comunhão desses cinco fatores que envolvem angústias humanas (1), poder de explicação por meio da interpretação (2), ferramenta de como fazer (3), formas de representação mediante diversas culturas (4) e a própria experiência do mundo vivido (5). É por intermédio desses fatores que podemos construir narrativas históricas com poder de desenvolvimento da capacidade individual de “identificar, distinguir e articular” (RÜSEN, 2001, p. 161). Por isso, os alunos devem ser capazes de identificar, distinguir e articular para poderem construir uma narrativa associando com sua consciência histórica, ou seja, narrar a partir de uma sequência temporal dentro da sua lógica de conjuntura.

Tal pensamento pode ser somado ao de Cainelli e Barca (2018), quando estas autoras nos apontam ser relevante aos estudantes compreender a multiplicidade histórica para que, além de produzir conhecimento válido para suas vidas, tal conhecimento possa transformá-los em sujeitos capazes de movimentar os conhecimentos históricos e construir a sua consciência histórica, conferindo “sentido à história e a eles próprios” (CAINELLI, BARCA, 2018, p. 2).

### 3 AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

A coleção didática cujas ilustrações foram analisadas e serviram de ponto de partida para reconstruções de narrativas ilustradas é a *História e Sociedade & Cidadania* (volumes do 6º ao 9º ano), de Alfredo Júnior Alfredo Boulos, da editora paulista FTD. Analisei as imagens apresentadas nos quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º ano):

**Tabela 1** – Ilustrações identificadas no livro

Categoria	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Pintura	7	41	53	9
Gravuras	21	24	39	-
Charges/Caricaturas	-	-	6	17
Fotos	92	78	59	189
Reprografia	159	87	67	54
Mapas	28	42	23	21
Total de ilustrações	<b>307</b>	<b>272</b>	<b>247</b>	<b>290</b>

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Apesar de a proposta ter sido pensada para alunos de oitavos e nonos anos, a análise do quantitativo de ilustrações existentes nos livros didáticos estendeu-se aos quatro volumes da coleção didática (6º ao 9º ano), para que possamos ter uma visão geral de toda a coleção. Mas o Manual indicativo será voltando para os conteúdos das séries finais do fundamental (8º e 9º ano).

Segundo Santaella (2012), a leitura de imagens pode ser realizada em três modalidades: as imagens em si; as imagens figurativas e as imagens simbólicas. Sinteticamente, Santaella (2012) aponta que as imagens em si são as formas puras das imagens, são uma declaração visual dos elementos de sua representação, em síntese é aquilo que nossos olhos nos mostram, sem uma análise do conteúdo. Já as imagens figurativas são representações de objetos, pessoas ou situações que em alguma medida são reconhecíveis fora da imagem. Por fim, as imagens simbólicas são aquelas que buscam produzir de forma aparente coisas, situações por meio da representação visual, buscando representar algo que não é visivelmente acessível, mas que pode ser representado pelas imagens de forma simbólica.

É nesta perspectiva das “imagens simbólicas” que analisamos a coleção *História e Sociedade & Cidadania*. O autor da coleção, Alfredo Júnior Alfredo Boulos, é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Ciência com área de concentração em História social pela Universidade de São Paulo e já lecionou nas redes

pública e privada em pré-vestibulares. Esclareço que a análise das ilustrações desta coleção é o fato de ela ser o livro didático, atualmente, adotado no Colégio Estadual Severiano Cardoso.

As ilustrações do livro foram divididas em seis tipos, sendo eles: pintura, gravuras, charges/caricaturas, fotos, mapas e reprografia. Para tal classificação foi utilizada a própria identificação do autor junto à imagem, nos casos em que não havia uma identificação específica foi contabilizada como reprografia. Neste caso, por reprografia foram contabilizadas as ilustrações que se referiam à reprodução de documentos, locais e/ou objetos. Para ficar mais claro o que foi entendido como reprografia, é o caso das ilustrações em que o autor não as categorizou. Por exemplo, na página 68 do livro do 8º ano há uma ilustração do busto de Alferes Joaquim José da Silva Xavier, localizado na Rua Câmara, na cidade de Tiradentes (Minas Gerais). Trata-se, logicamente, de uma foto do referido monumento. Contudo, a identificação do autor traz “busto de Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes) na cidade de Tiradentes (MG), 2012”. A imagem extraída do banco de imagens como o “anadruzian/olharimagem” identificado de forma minúscula na lateral da ilustração, para identificação do banco de imagem foi necessário o uso de uma lupa. Deste modo, a referida imagem foi categorizada como reprografia, mesmo ciente de que se trata de uma foto. A concepção aqui é respeitar a diagramação da coleção, assim como a forma de apresentação do livro didático. A citada imagem busca ilustrar um texto que fala da figura do Tiradentes. Também estão na categoria reprografia: capas de revistas ou jornais, reproduções de propagandas, cartazes, reproduções de fac-símile.

Assim, as imagens contabilizadas como reprografia apresentam uma amplitude, mas tive como propósito fundamental considerar a apresentação visual da coleção didática, assim como seu aspecto ilustrativo, construindo um gráfico a partir do modo como a proposta e o projeto gráfico ilustrativo da coleção se apresentam.

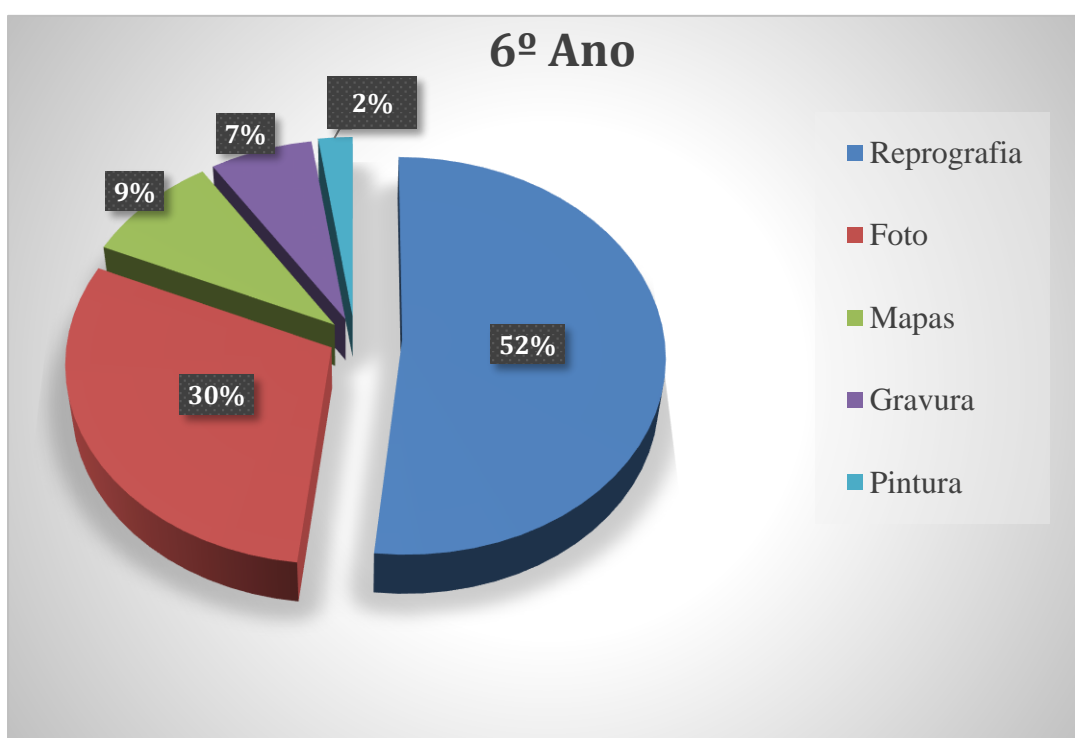
Na parte do livro didático, com o respectivo manual do professor, Boulos (2018) faz referências ao uso de imagens com o título “o trabalho com imagens”, onde afirma que as imagens são “de natureza polissêmica, a imagem é uma representação do real e não sua reprodução” (BOULOS, 2018, p. XIII). Por permitir uma diversidade de significados e variadas formas de recepção e interpretação, as imagens podem e devem ser trabalhadas dentro dos parâmetros historiográficos. Uma mesma imagem pode ser motivo de orgulho e exaltação do tempo vivido ou um constrangimento perante o tempo presente. Para entender isso, basta olhar uma foto antiga do álbum de qualquer família. Os mais jovens podem se visualizar constrangidos por, no passado, terem usado uma vestimenta que, anos depois,

estará totalmente fora de moda. Já outros, na mesma foto, podem vir a lembrar a perspectiva de “tempo bom vivido”, ou seja, a imagem é a mesma, o tempo presente é igual para todos, mas as reações são distintas e imprevisíveis.

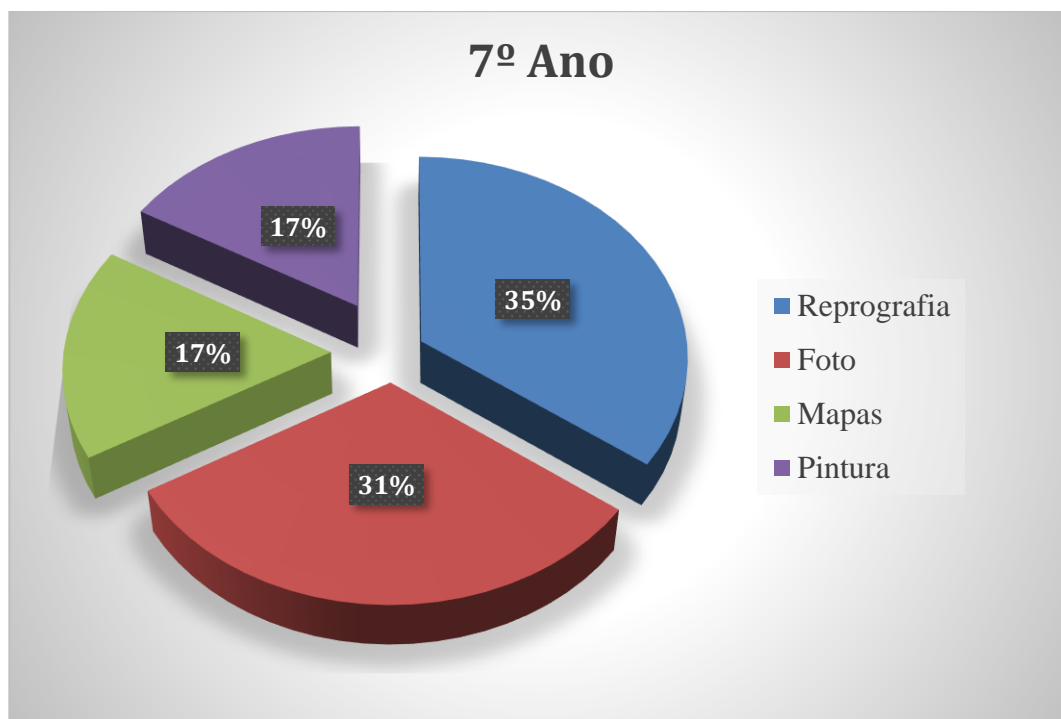
Para Boulos (2018), a proposta de trabalhar a imagem é uma forma de “educação do olhar” e traz a proposta de como é possível utilizar imagens na sala de aula apontando que vivemos em um oceano de imagem (pág. XV). A proposta de Boulos (2018), basicamente, constitui-se em visualizar a imagem e buscar interpretar os elementos que a compõem e, a partir disso, provocar uma discussão. Depois disso, o professor regente deve esclarecer de que se trata aquela imagem.

De posse do quantitativo de imagens na coleção didática *História e Sociedade & Cidadania*, temos os seguintes gráficos para as edições de 6º e 7º anos:

**Gráfico 1 – Livro do sexto ano**



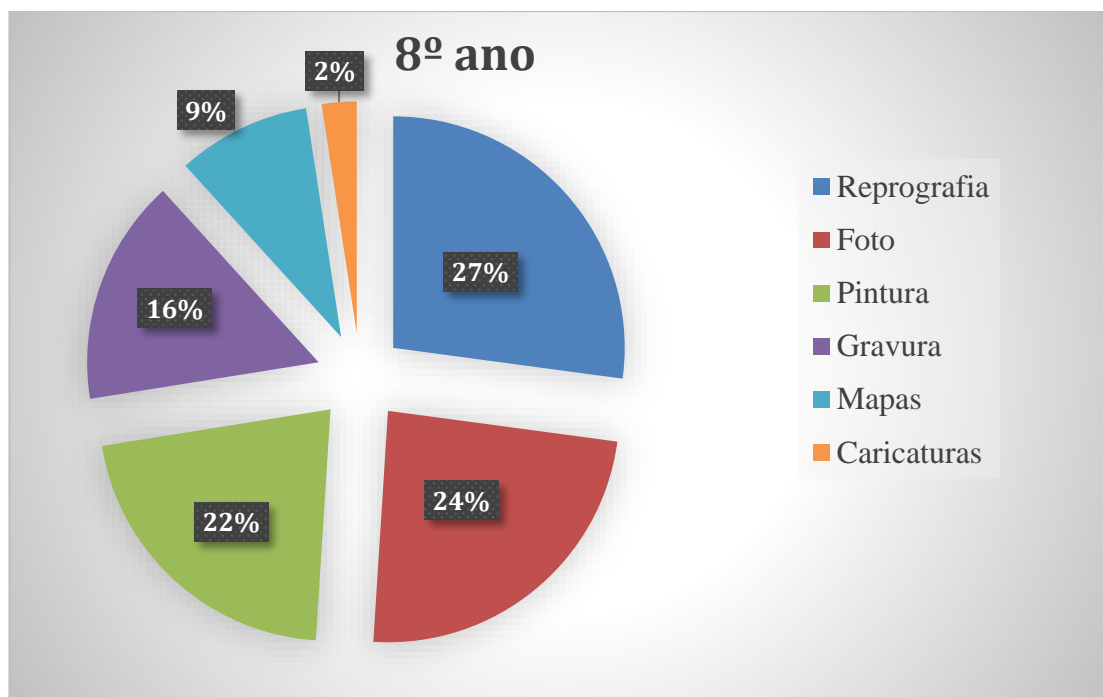
Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 2** – Livro do sétimo ano

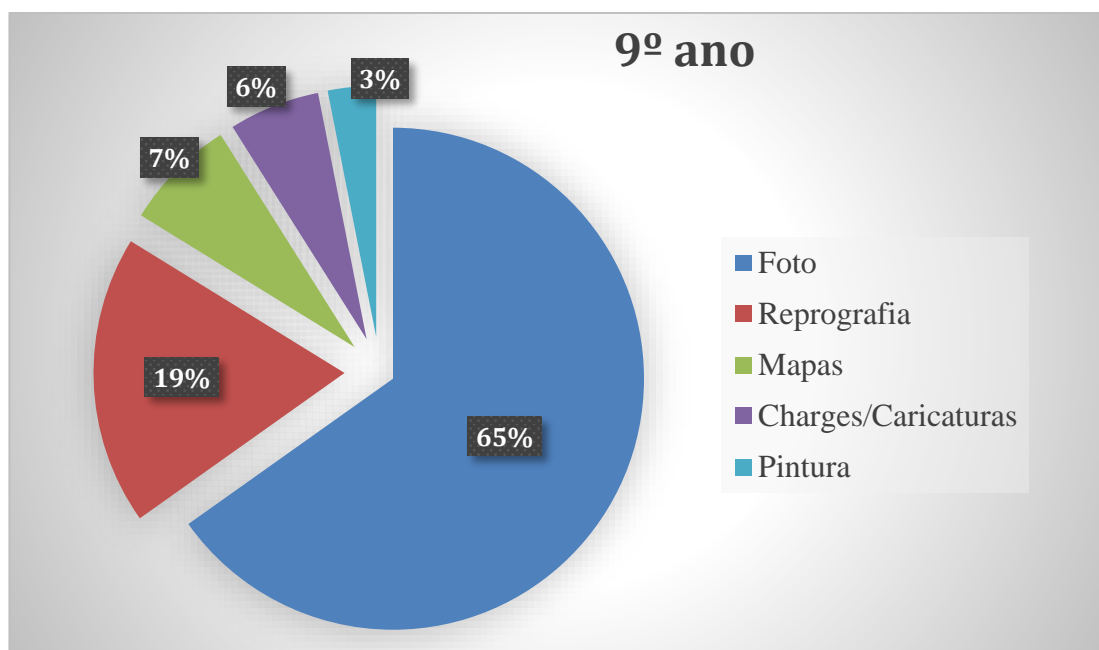
Fonte: Elaborado pelo autor.

Observei que o volume do 6º ano é que numericamente tem o maior número de imagens, num conjunto total de 307 imagens distribuídas em suas 240 páginas. Apesar de ter o maior número, visualmente a coligação mantém um padrão, não sendo perceptível esse volume maior. Nos dois exemplares (6º e 7º ano) há um predomínio das reprografia e fotos, e notamos a ausência de gravuras no 7º ano.

Optei por fazer a avaliação do quantitativo de imagens/ilustrações dos quatro volumes a fim de poder apresentar um panorama da coleção *História e Sociedade & Cidadania*. Mas o objetivo era trabalhar com os estudantes intermediários entre fundamental e antecessor ao ensino médio. Por uma questão de escolha, optei pelas turmas de 8º a 9º anos. Nos volumes destas turmas, ao analisarmos as imagens, obtive os seguintes gráficos:

**Gráfico 3 – Livro do oitavo ano**

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 4 – Livro do nono ano**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos observar nos gráficos que o uso de imagens ao longo dos quatro volumes da coleção é constante. Se observarmos a Tabela 1, no final dos quatro anos, teremos um total de 1.116 ilustrações. O maior apelo ilustrativo ocorreu no 6º ano, com um total de 307 imagens, e o menor número ocorreu no 8º ano, com 247.

Bittencourt (2013) aponta que o uso de imagens no ensino de História não é uma novidade. Ela relata que, desde o início do século, já se usava tal recurso nos livros de História.

**Gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas** têm sido utilizadas, há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de história. Os **livros didáticos de História**, já em meados do século XIX, possuíam ou litogravuras de cenas históricas intercaladas aos textos escritos, além de mapas históricos. Nas primeiras décadas do século XX, os filmes com apontados pelo professor Jonathan Serrano, do Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, como instrumentos didáticos importantes, considerando-o material fundamental do “método intuitivo” em substituição ao método mnemônico. (BITTENCOURT, 2013, p. 69, grifo nosso).

Assim, usadas há mais de dois séculos como recurso pedagógico, as imagens ganharam não apenas espaços nas páginas dos livros, mas conforme aponta Bittencourt (2013), elas passaram a rivalizar espaços com os textos nas páginas dos livros didáticos. O que observei nesses dez anos de docência é não apenas o uso abusivo (às vezes até exagerado), mas, sobretudo, a colocação de imagens sem quaisquer diálogos diretos com o texto. Como se a figura colocada na página fosse apenas um ato decorativo. A ideia colocada por Bittencourt, de concorrência entre ilustração e texto, convalida-se ao expor uma imagem que não trará qualquer reflexão nem busque ampliar ou somar algo ao texto escrito.

A mesma autora aponta que tal possível desconexão entre texto e ilustração não deve ser responsabilização do autor da obra, haja vista que um livro didático envolve uma grande equipe de executores, muitos dos quais profissionais de outras áreas do conhecimento que não a história. Assim, a disposição, a escolha do tamanho e até as cores que irão compor uma página do livro didático, são decisões que vão além do autor da coleção didática. Bittencourt afirma que:

A questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos mercadológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado. A diagramação e a paginação do livro são estabelecidas por um profissional especializado e, dessa forma os caracteres, a dimensão, as cores das ilustrações enfim são decisões de técnicos, de programadores visuais, sendo que o autor, ou com nada interfere, na maior parte das vezes, na composição final do livro. (BITTENCOURT, 2013, p. 77).



Corroborando com Bittencourt, Bueno (2011) afirma que a função de uma imagem irá depender muito mais da legenda colocada pelo autor do que da imagem em si, pois uma imagem pode “mudar” completamente seu sentido. Por esta razão, o autor da obra didática *História e Sociedade & Cidadania* chama a atenção no manual do professor, ao falar da natureza polissêmica das imagens. É por isso que muitas vezes vemos uma mesma pintura de arte ilustrando vários contextos. Não apenas no ensino de História, mas nas mais variadas literaturas e disciplinas. Por isso que algumas imagens acabam se consolidando na memória dos estudantes.

Na coleção didática de história em questão, pude observar as legendas, em grande parte, limitar a identificação da ilustração, não fazendo diálogo com o texto nem justificando a escolha daquela ilustração. Há casos em que a imagem vem “solta” na diagramação da página, sem qualquer identificação, apenas com letras minúsculas, impossível de ser identificada de qual banco de imagens<sup>10</sup> foi retirada.

Conforme já dito, as imagens são uma constante desde o século XIX. Seu uso foi ratificado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma das dez competências gerais da educação básica, mais especificamente na quarta competência, que diz:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2016, p. 9).

Assim, buscar fazer com que os estudantes sejam capazes de fazer interpretações sobre variados suportes de linguagem torna-se não apenas umas das atividades dos docentes do ensino fundamental, mas também uma responsabilidade para consolidação da consciência histórica dos estudantes, que serão os cidadãos do futuro próximo. Todos nós vivemos em uma sociedade cada vez mais rodeada de informações trazidas pelas inúmeras imagens que chegam a nossos olhos, diariamente.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas

---

<sup>10</sup> Banco de imagens são sites que ofertam imagens ou fotografias prontas, havendo bandos gratuitos ou pagos, há bancos que têm um estoque de mais de 300 milhões de imagens à disposição de clientes, mas bastante utilizados por questões financeiras de direitos autorais e simplificação da burocracia para conseguir o direito de uso da imagem. Mas também por uma questão de logística, a depender da localização geográfica da imagem pretendida.

naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2016, p. 398).

Cientes da importância da utilização das fontes iconográficas, o texto da BNCC aponta para a relevância da contextualização aliada ao exercício constante da interpretação das diversas linguagens, que só por meio dessa constância é possível a formação do pensamento crítico dos estudantes. Assim, as ilustrações devem ser sempre observadas em conjuntos com indagações: Que sociedade a produziu? Em que tempo foi produzida? Onde foi produzida? É uma obra encomendada?

Até mesmo uma deficiência pode influenciar no aspecto de definição de uma produção artística, como no exemplo citado na BNCC:

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. Um exemplo claro são as pinturas de El Greco. Para alguns especialistas, trata-se de obras que abandonam as exigências de nitidez e harmonia típicas de uma gramática acadêmica renascentista com a qual o pintor quis romper; para outros, tais características são resultado de estrabismo ou astigmatismo do olho direito do pintor. (BNCC, p. 399-400).

Assim, as discussões sobre as pinturas do pintor grego El Greco podem girar em torno de ele ser o ponto de ruptura com as obras dominantes ou se tratar de uma deficiência visual que o artista poderia ter. No exemplo, as contendas sobre o que estamos vendo são fruto do presente e das possibilidades que podem e devem ser analisadas sobre toda e qualquer ilustração.

Principalmente nos livros didáticos, devemos cooptar para sempre questionarem, não apenas o que envolve a produção de uma imagem, mas o porquê daquela imagem naquela página, referente a esse ou àquele conteúdo. Devemos ressaltar que a disposição e a ilustração são escolhas, mesmo que não sejam do autor da obra, como já nos alertou Bittencourt (2013), mas são escolhas de alguém.

A presença da imagem nos livros didáticos de História deve configurar parte do processo de aprendizagem para que não seja uma mera ilustração com fim puramente decorativo. Assim, Bittencourt (2013) acredita que, devido ao processo de propagação da

utilização desse recurso, comprova-se que devemos fazer uma consideração mais ampla sobre o papel que, efetivamente, as imagens desempenham no processo de ensino-aprendizagem.

O exercício de análise e leitura de imagem é um recurso variado, amplo e impossível de ser limitado, pois “sempre há possibilidade de o leitor vinculá-las às suas experiências vividas, de fazer rememorações a partir delas, de criar um saber ou experimentar determinados sentimentos” (BUENO, 2011, p. 70). E é justamente por meio dessa possibilidade de criar relação entre o que está vendo na ilustração e fazer as conexões com a sua vida, que se constrói o saber histórico na relação passado-presente e, principalmente, ter por consciência da limitação de que qualquer imagem, mesmo a mais bela, por mais informações que seu autor possa incluir, será sempre uma perspectiva de alguém que a escolheu. Assim, prossegue Bueno dizendo que “além disso, é importante ressaltar que as iconografias que originaram as reproduções impressas dos livros didáticos foram produzidas por um autor, num determinado tempo e espaço e com uma dada intencionalidade” (BUENO, 2011, p. 71).

Como nos esclarece Joly (2007), as imagens são um “processo de representação”. É a procura humana, consciente e intencional de transmitir uma informação. Conforme essa autora, a imagem é um tipo de linguagem universal, podendo ser produzida em qualquer tempo e espaço em que a humanidade existiu, pois os homens vêm “produzindo imagens no mundo inteiro desde a Pré-História” (JOLY, 2007, p. 46). Ela atenta para que toda imagem deva ser analisada dentro de um texto de aparição, assim, como de sua intencionalidade, principalmente, no campo pedagógico, onde o uso de imagens ganhou força e volume nos últimos anos, mesmo a imagem sempre tendo esta função – a pedagógica (JOLY, 2007, p. 52).

É nos limites do ensino pedagógico que buscamos compreender a utilização desse recurso que, por vezes, passa despercebido de suas intencionalidades ou não. A imagem sempre traz consigo uma mensagem que pode não coincidir com a mensagem percebida. Assim, autor e receptor vão compreender e conceber a imagem da mesma forma e com os mesmos conceitos, pois os expectadores têm a possibilidade de incluir valores e percepções à imagem que se apresenta aos seus olhos.

Deste modo, ao ver uma ilustração no livro didático, devemos analisar que houve uma intenção do seu criador ou artista, que pode ou não conciliar com a intenção do autor do livro e, ainda, o aluno pode e deve dar novos significados e interpretações à imagem.

As imagens compõem e acompanham os livros didáticos. Elas são o que Peter Burke (2017) chama de “testemunhas oculares” da história, pois, assim como outras, são fontes para estudo e compreensão da história. Burke (2017) ressalta a importância dos usos de imagens sem se descuidar de análise dada a outras fontes, ou seja, a apuração crítica com que são tratadas fontes documentais ou fontes orais deve estar presente no trato com imagens como fonte.

Cada imagem dessas centenas que ilustram cada volume tem uma função. Diéguez (1977), em sua obra *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*, descreve as possíveis funções das imagens no ensino. Para este autor, as imagens instituem uma espécie de intermediário relacional com texto e quando usadas no ensino podem ser categorizadas em sete: Função motivadora; Função vicária, catalisadora de experiências; Função informativa; Função explicativa; Facilitação redundante; e Função estética. A possibilidade de mais duas funções é apontada por Diéguez, que seriam as funções de checagem e recreativa, porém estas ainda necessitam de estudos mais profundos. Assim, as sete funções citadas por Diéguez em sua obra, de forma simplificada a categorias, podem ser assim descritas:

Primeira, função motivadora é quando a imagem por si só traz uma narrativa capaz de ser compreendida pelo receptor, é autoexplicativa e as imagens são, em geral, usadas para iniciar conteúdo ou capítulos de livros.

Segunda, função vicária, conforme a descrição de Diéguez são imagens trazidas ao leitor quando sua descrição seja de difícil verbalização textual, a exemplo de fachada de construções históricas, ou seja, é muito mais prático colocar a imagem de um palácio ou igreja do que fazer a descrição textual.

Terceira função, catalisadora de experiências, refere-se às imagens que apresentaram uma representação gráfica de um fenômeno real já conhecido, no qual ela tem a função de retratar o fenômeno ou fato dentro do contexto desejado e associado a um texto.

Quarta, função informativa, segundo Diéguez é muito semelhante à função vicária, mas aqui a imagem por si só já traz informação para compreensão do leitor. Assim, para este tipo de função, o texto verbal nada mais é do que uma tradução da informação contida na imagem. Neste caso, a imagem ocupa o centro do discurso didático e a parte verbal a complementa, numa espécie de inversão das possíveis funções da imagem.

Quinta, função explicativa, é quando as imagens são somadas a códigos que não fazem parte da imagem, formando um conjunto que terá a função de ilustrar e fornecer explicações, formando uma ilustração, ou seja, a exemplo da colocação de setas numa

imagem indicando uma direção, assim, ao observar a imagem com a seta, o leitor compreenderá qual sentido se deseja olhar ou qual sentido o olhar deve percorrer na imagem.

Sexta, facilitação redundante, é uma função na qual a imagem apenas confirma o texto verbal, visando facilitar a compreensão dessa parte, o que acaba tornando a imagem uma repetição da parte escrita, ou seja, redundante.

Sétima, função estética, é quando uma imagem tem a função decorativa com objetivo de equilibrar uma página.

Dentre as sete categorias apresentadas por Diéguez, acredito que as seis primeiras somam e contribuem para a compreensão dos usos de imagens como ilustração nos livros didáticos, e mais especificamente na coleção *História e Sociedade & Cidadania*. Assim, das sete, a função estética é a que não se enquadra no objetivo da cartilha apresentada como produto do mestrado profissional em ensino de História, pois, como o autor aponta, essa função é “*La necesidad de «alegrar» una página, de equilibrar la maqueta, de dar color a un espacio, ha hecho [...]»*<sup>11</sup> (DIÉGUEZ, 1977, p. 46), deste modo ela é apenas decorativa, não tem intenção pedagógica, pura e simplesmente para ocupar espaço em uma página, possível para equilibrar a parte visual.

### 3.1 BNCC E IMAGENS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que tem por finalidade determinar as diretrizes educacionais orientando educadores e professores do Brasil sobre as aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas em sala de aula. Por se tratar de um documento, traz diretrizes das três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A BNCC indica todos os conteúdos substantivos que os educadores devem estudar, vinculando conteúdos ao respectivo ano/série que o estudante se encontra. Para os conteúdos da disciplina de História para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o documento estabelece que foram levados em conta três procedimentos básicos.

O primeiro trata da “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente”, dando destaque especial ao Brasil buscando trabalhar de modo a respeitar o espaço geográfico e o tempo cronológico.

---

<sup>11</sup> “A necessidade de ‘alegrar’ uma página, de equilibrar o layout gráfico, de dar cor a um espaço [...]” (tradução nossa).

Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. (BRASIL, 2016, p. 416).

O segundo tratar-se das condições essenciais para que os estudantes sejam capazes perceberem e pensar sobre os variados significados de uma produção histórica, assim como sejam capazes construir suas próprias análises dos registros e da memória, usando várias linguagens.

O terceiro procedimento estabelecido na BNCC é a possibilidade de diferentes interpretações de um mesmo acontecimento, distinguindo “hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias” (BRASIL, 2016, p. 416). Ainda segundo a BNCC, deve-se considerar o ensino pela possibilidade de usos de diferentes fontes e tipos de documento, no que incluem as ilustrações o saber histórico.

De posse desta dinâmica, traçamos as seguintes referências entre as telas apresentadas, conteúdo substantivo, ano do ensino fundamental e as respectivas Habilidades exigidas na BNCC:

**Quadro 1 – Análise das telas**

<b>Tela</b>	<b>Conteúdo que pode ser explorado</b>	<b>Ano</b>	<b>Habilidades (BNCC)</b>
<i>O Mestiço</i> (Candido Portinari /1934);	O escravismo no Brasil e seus reflexos (revoltas, abolicionismo).	8º anos	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
<i>O lavrador de café</i> (Candido Portinari /1934);		9º anos	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.  (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.  (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

			(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
<i>Um jantar brasileiro</i> (Jean-Baptiste Debret /1837)	A sociedade colonial, Economia açucareira.	8º anos	<p>(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas.</p> <p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p> <p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p>
<i>Família de chefe camacã se preparando para um festejo</i> (Jean-Baptiste Debret/ 1820-1830)	Colonização / Ocupação portuguesa no Brasil.	8º anos	<p>(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e</p>

			<p>violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>
<i>Abaporu</i> (Tarsila do Amaral/ obra de 1928)	A construção da identidade nacional no período imperial, valorização do indígena idealizado.		<p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império tendo em vista os povos indígenas originários do atual território de Sergipe que foram dizimados, no processo de desaldeamento.</p>
<i>A Negra</i> (Tarsila do Amaral/ obra de 1923)	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.	9º anos	<p>(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p> <p>(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p>(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p>
<i>Independência ou Morte</i> (Pedro Américo/ obra de 1888)		8º anos	<p>(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.</p> <p>(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.</p>



<i>Sessão do Conselho de Estado</i> (Georgina de Albuquerque/ obra de 1922)	Organização social e política do Brasil (1808 a 1822).  Participações das mulheres na política Imperial (e na atualidade).	8º anos	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.  (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil.
<i>No cafezal</i> (Georgina de Albuquerque/ obra de 1926);	A sociedade familiar camponesa e seus desafios numa sociedade de ciclos monocultores.		EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, em Sergipe e local.
<i>Proclamação da República</i> (Benedito Calixto/ obra de 1893);	Proclamação da república e seus desdobramentos.	9º ano	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
<i>Proclamação da República</i> (Oscar Pereira da Silva/ obra de 1889);	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.		
<i>A libertação dos escravos</i> (Pedro Américo/ obra de 1889)	Restrições ao acesso à cidadania aos negros no pós-abolição.	9º anos e 8º anos	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira e sergipana pós-abolição e avaliar os seus resultados.  (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.  (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.  (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.  (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

<i>A Primeira Missa no Brasil</i> (Victor Meirelles /obra de 1860)	O Brasil no século XIX.	8º anos  e  9º anos	<p>(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p>(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p> <p>(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p>(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.</p> <p>(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p>
---	-------------------------	---------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

### 3.2 A CARTILHA PARA PROFESSORES

Como todo e qualquer material disponível, os professores poderão utilizar a cartilha de acordo com a sugestão, assim como com suas adaptações didáticas, aqui aponto uma possibilidade de uso com a realização de uma “aula de análise de imagens”. Caso o professor deseje aplicar em uma sugestão de questionário para a oficina de interpretação de ilustrações/imagens/pintura. Tal questionário tem o objetivo de captar as impressões que os estudantes têm em relação às ilustrações e imagens que os circundam.

Figura 8 – Capa da cartilha produzida como produto do mestrado profissional em Ensino de História



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Para análise das ilustrações usadas na aula oficina, somando aos conceitos de autores já apontados – Wolfflin (1996), Santaella (2012), Dondis (2015), Diéguez (1977), Freitas (2014) e Rüsen (2001) – procurei incorporar as orientações de Costella (2002) e Paiva (2006) para análises e interpretação de obras de arte.

Costella (2002) aponta que uma obra de arte pode ser interpretada de várias formas e de partes independentes, mas a compreensão do conjunto da obra exige do espectador a observação de todos os elementos que a compõem, pois cada ângulo (se analisado isoladamente) não contemplará o conteúdo da obra. Este autor nos apresenta o primeiro passo da análise, que é o exame factual. Segundo ele, “é aquilo que ela apresenta, ou seja, aquilo que ela, objetivamente, exhibe” (COSTELLA, 2002, p. 17). Assim, devemos incentivar os educandos e educandas a identificar o maior número possível de elementos que compõem uma pintura histórica. Neste sentido, a identificação dos elementos será parte fundamental, pois cada elemento colocado nas telas tem uma intencionalidade que deve ser percebida e examinada, para que seja possível compreender a intenção da construção narrativa apresentada na pintura que está sendo analisada pelo estudante.

Paiva (2006) expõe que algumas questões devem ser perguntadas sobre quaisquer imagens, são elas: “Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Como?” (PAIVA, 2006, p. 18). Segundo este autor:

A imagem, ela também, ao ser lida a posteriori pelo historiador, pelo especialista e pelo leigo é reconstruída a cada época. A ela no conjunto ou nos detalhes, são agregados novos significados e valores. Por isso mesmo as imagens podem despertar maior ou menor interesse em cada momento histórico, de acordo com a apropriação que se faz delas. (PAIVA, 2006, p. 20).

Assim, ao tentarmos responder esses questionamentos, para cada tempo que a pintura estiver sendo analisada, podemos obter respostas e significados diferentes. A imagem ou pintura é a mesma, mas as concepções e possibilidades de interpretá-las com novas e mais informações irão ampliar as capacidades. Tal qual a possibilidade de interpretação de documentos for ampliada, as possibilidades de novos olhares e novas percepções sobre uma imagem irão ser alteradas pela própria dinâmica da evolução dos estudos históricos.

Uma mesma imagem pode ter diferentes interpretações, a depender de quem o faça e em que tempo se realize a leitura da imagem. É essa capacidade de mutação das imagens que pretendo explorar, para que os estudantes possam, além de compreender variadas possibilidades de interpretação, ser capazes de reproduzir sua própria narrativa de forma ilustrada.

A cartilha sugere três etapas:

### **1ª etapa – Verificando olhares:**

Os alunos, em pequenos grupos ou individualmente, são convidados a olhar, examinar, discutir pinturas clássicas da história brasileira, e responder cinco perguntas propostas na cartilha. Esse momento será realizado sem qualquer discussão prévia para não influir sobre as respostas.

O professor poderá trabalhar com uma ou com quantas pinturas acreditar ser necessário. Se optar por uma oficina de alfabetização visual, poderá usar todas ou as que melhor se enquadrarem no conteúdo que esteja trabalhando em sala.

A cartilha é composta de 13 pinturas:

1. *A Primeira Missa no Brasil* (Victor Meirelles / 1860);
2. *Um jantar brasileiro* (Jean-Baptiste Debret / 1837);
3. *Família de chefe camacã se preparando para um festejo* (Autor desconhecido / 1820-1830);

4. *Independência ou Morte* (Pedro Américo / 1888);
5. *Sessão do Conselho de Estado* (Georgina de Albuquerque / 1922);
6. *A libertação dos escravos* (Pedro Américo / 1889);
7. *O Mestiço* (Candido Portinari / 1934);
8. *O lavrador de café* (Candido Portinari / 1934);
9. *No cafezal* (Georgina de Albuquerque / 1926);
10. *Proclamação da República* (Benedito Calixto / 1893);
11. *Proclamação da República* (Oscar Pereira da Silva / 1889);
12. *Abaporu* (Tarsila do Amaral / 1928);
13. *A Negra* (Tarsila do Amaral / 1923).

Nessa primeira etapa, o objetivo é extrair as percepções do estudante ou dos grupos ao olhar a pintura selecionada.

### **2ª etapa – Aperfeiçoando “o olhar”:**

Após olhar as telas e responder às perguntas apresentadas, sugiro a realização de uma “roda de conversa” na qual os estudantes são convidados a apresentar suas observações e análises sobre a imagem. Tendo a cartilha como sugestão, o professor poderá chamar atenção para pontos, elementos ou aspectos constantes na pintura que não foram apontados pelos estudantes, assim como destacar além dos que são apresentados na cartilha.

### **3ª etapa – Criando imagens (opcional)**

O professor pode concluir as atividades com as duas primeiras etapas. Mas sugerimos que possa ser feita nova rodada de perguntas com a substituição da pintura. Se o professor optou por usar várias pinturas, poderá trocar as telas entre os grupos. Se optar por uma única tela, deverá escolher uma segunda pintura da cartilha ou uma pintura ou imagem definida pelo próprio.

Há ainda a possibilidade de o professor convidar os estudantes a criarem sua própria “representação simbólica”, conforme apontou Santaella (2012), reproduzindo visivelmente situações e fatos do passado do qual só temos acesso por meio de texto ou imagens criadas por pessoas com intuito de “representação simbólica”. Não se trata aqui de uma reprodução de uma imagem já existente, mas que o aluno crie uma “representação simbólica”, que o próprio estudante selecione quais elementos deseja destacar e quais deseja omitir ou ignorar, que cada estudante saiba se colocar de forma consciente e crítica, colocando em cada elemento gráfico de sua representação, sentido e significados.

Após a produção dos desenhos da “representação simbólica” do tema escolhido, o professor pode realizar nova roda de conversa apresentando e discutindo os resultados a partir da criação dos próprios educandos e educandas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo onde somos bombardeados por todos os tipos de imagens, penso que a escola pode e deve consolidar as formas de interpretar e não pensar que são apenas imagens isentas de vontade, elas cumprem um papel importantíssimo na transmissão de mensagens e pensamentos.

Assim, nesse processo de alfabetismo visual, a escola e os professores têm um papel basilar tão importante quando a aprendizagem da linguagem verbal, sem abrir mão de uma, precisamos solidar compreensão da linguagem verbal e da linguagem não verbal. Venho propor um somatório de ambas as linguagens, em que trato as imagens trazidas nas páginas dos livros didáticos como uma possibilidade para compreender as narrativas implícitas e explícitas nas imagens e, mais especificamente, nas pinturas históricas.

Mesmo com as alterações sofridas entre a proposta inicial e o produto final, acredito que a cartilha irá contribuir, talvez, até mais que a apresentação das experiências que seriam realizadas com os estudantes do Colégio Estadual Severiano Cardoso. Aqui apresento uma cartilha de fácil uso e aberta a todas as inferências e observações de cada professor que deseja experimentá-la.

As interpretações de imagens são possibilidades diversas e inúmeros autores tratam do tema. Na impossibilidade de esgotar os textos que tratem do uso de imagens em sala de aula, acredito que os teóricos aqui apresentados compõem um conjunto basilar e qualificado que, até aqui, penso ser suficiente para o objetivo proposto e produto final.

Sendo que a análise e estudo de imagens é um campo do conhecimento que está além dos teóricos da História, o que de certa forma dificulta a seleção dos teóricos por historiadores. Contudo, encontrei na Teoria da visibilidade pura, de Wofflin (1996), o conceito de análise de imagens a partir do que ele denomina de “forma” como a melhor opção para apreciação de imagens. Soma-se a esse, o conceito de leitura de imagem de Dondis (2015), com percepção de “Alfabetização visual”; os entendimentos de “Imagens simbólicas”, de Santaella (2012); e as “funções da imagem no ensino”, de Diéguez (1977); assim também utilizei a hipótese da “Função pedagógica das imagens”, de Joly (2007); no tocante ao conhecimento histórico trabalhei com o conceito de “Narrativas Históricas”, embasando o estudo nos autores: Barca (2018); Burke (2017); Freitas (2014); Lucini (1999) e Rüsen (2001).

A leitura desse conjunto de autores me proporcionou a construção de uma proposta que nomeei de “*Lectio Imago*”<sup>12</sup>, na qual proponho uma perspectiva de “Ensino de História por meio de Pinturas Históricas”, pela qual nós professores podemos iniciar um processo de Alfabetização visual que poderá ir além das pinturas históricas. Haja vista que pinturas históricas são imagens. E toda imagem reflete a interpretação individual do autor sobre o fato ou acontecimento que se quer representar, seja uma pintura histórica, seja um “meme” ou qualquer outro tipo de imagem, devemos consolidar a capacidade dos nossos educandos, e educandas, de hoje para que sejam capazes de compreender que as imagens usadas como ilustrações ou puramente as imagens não são isentas de vontade.

Elas, as imagens, podem ter e ser usadas com uma função meramente estética, como afirma Diéguez (1977), com intencionalidade apenas de “enfeitar” o texto sem qualquer relação com ele. O que este autor apresenta é uma possibilidade, mas não é o mesmo que apresentam autores como Santaella (2012), Joly (2007) e Burke (2017), os quais nos apontam uma intencionalidade para as imagens. Para estes a imagem é muito mais que um objeto de enfeite em uma página, função que também é apontada por Diéguez.

Assim, acredito que a cartilha disponibilizada a partir desta pesquisa e das experiências que já pude realizar em sala será de algum modo um auxílio aos professores de História no processo do conhecimento histórico por meio de imagens, assim como também por professores de outras disciplinas que constantemente fazem usos de imagens. Sem perder de vista que toda e qualquer imagem reflete o olhar particular sobre um fato histórico, ou acontecimento, sendo assim a imagem é uma construção idealizada a partir do pensamento do criador (artista) ou por aquele que a encomendou.

A cartilha é resultado de dois elementos: das variadas experiências que me propus a fazer nas salas de aula e dos conhecimentos que pude agregar ao mestrado profissional em ensino de história no núcleo da Universidade Federal de Sergipe.

Desta forma, transformo uma experiência vivida em sala em um produto a ser compartilhado com os pares do ensino de História. Trata-se de uma proposta aberta a inclusões e reformulações que possa ser utilizada da forma e maneira que cada professor desejar, sem perder de ampliar o alfabetismo visual, o conhecimento histórico e promover em nossos estudantes a capacidade de ir além do que nossos olhos nos apresentam.

Apesar de todos os contratempos promovidos pelo Covid-19, do desestímulo de produzir um texto em meio a uma pandemia com milhares de seres humanos morrendo. Vidas

---

<sup>12</sup> Do latim *Lectio Imago*, em tradução livre: leitura de imagem.



que se resumem a números e dados estatísticos. Como se a morte de três ou quatro mil pessoas por dia não representasse muito dentro do sistema capitalista.

Soma-se a isso um sistema de ensino público frágil, incapaz de ter agilidade em buscar soluções para levar o ensino aos estudantes mais necessitados. A pandemia abriu feridas no sistema público de ensino, mais uma vez, uma parcela majoritária dos jovens foi penalizada, acentuando ainda mais as desigualdades de oportunidades entre jovens de classes distintas da sociedade. Não temos a menor noção de quando poderemos voltar às salas de aula tradicionais no formato presencial. Se na sala de aula das escolas já havia muitos problemas, podemos perceber que ficar distante delas gera problemas maiores.

A minha avaliação, enquanto professor de História, foi que as aulas remotas, no formato com que foram adotadas pela rede estadual de ensino de Sergipe, sem fornecer aos estudantes os mecanismos de acesso, foram um fracasso, se olharmos o alcance dessas aulas. Houve participação ínfima em relação ao total de alunos matriculados, a média de participação das turmas de oitavos e nonos anos não ultrapassava 1/3 dos estudantes. O mesmo se repetia em outras turmas, seja do fundamental ou do médio.

Por isso a mudança de planos, quanto à proposta de produtos a ser apresentada na defesa do ProfHistória. Sendo inviável apresentar os resultados de um laboratório com alunos, optei por construir uma cartilha que possa ajudar professores no uso e abuso de imagens em sala, contribuindo para o alfabetismo visual de nossos jovens estudantes e na compreensão das narrativas por intermédio das pinturas históricas, e que essas narrativas por meio de imagens constituem uma história implícita (e por vezes explícita) na imagem vista pelo receptor.

Assim, acredito que a cartilha, disponibilizada a partir desta pesquisa e das experiências que já pude realizar em sala, será de algum modo um auxílio aos professores de História no processo do conhecimento histórico por meio de imagens.

A cartilha é resultado de dois elementos: das variadas experiências que me propus a fazer nas salas de aula e dos conhecimentos que pude agregar do mestrado profissional em ensino de história da Universidade Federal de Sergipe.

Desta forma, transformo uma experiência vivida em sala em um produto a ser compartilhado com os pares do ensino de História. Trata-se de uma proposta aberta a inclusões, reformulações e ampliações. Tenho em vista ampliar o alfabetismo visual, o conhecimento histórico e promover em nossos estudantes a capacidade de ir além do que nossos olhos nos apresentam.

## FONTES

BOULOS, Júnior Alfredo. **História e Sociedade & Cidadania**: 6º ano: Ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. 240p.

BOULOS, Júnior Alfredo. **História e Sociedade & Cidadania**: 7º ano: Ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. 240p.

BOULOS, Júnior Alfredo. **História e Sociedade & Cidadania**: 8º ano: Ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. 272p.

BOULOS, Júnior Alfredo. **História e Sociedade & Cidadania**: 9º ano: Ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. 272p.

## REFERÊNCIAS

ALUIZE André. FONTANA, Silene. **Ensino de história e artes**: diálogos e práticas pedagógicas. Jundiaí, Paco editorial. 2016.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Lusografe, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. [12 ed.] 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. 175 p. (Coleção Repensando o Ensino). ISBN 8572440712

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

BUENO, João Batista Gonçalves. Imagens visuais em livros didáticos de História. **RESGATE**, v. XIX, n. 22, p. 68-76, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/119481/1/ppec\\_8638686-8872-1-PB.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/119481/1/ppec_8638686-8872-1-PB.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, ed., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100437&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100437&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 maio 2020.

COSTELLA, Antonio. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. 3. ed. São Paulo, SP: SENAC, 2002.

DIÉGUEZ, José Luis Rodríguez. **Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica**. Editorial Gustavo Gili, S. A. Barcelona. 1977.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiência, reflexões e aprendizagens**. Campinas, SP. Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) 8. ed. 2019.

FREITAS, Itamar. **Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica**. Aracaju: Criação, 2014.

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239/167>. Acesso em: 10 maio 2020.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução: José Eduardo Rodil. Edições 70, Lisboa / Portugal. 2007. Disponível em: <https://flankus.files.wordpress.com/2009/12/introducao-a-analise-da-imagem-martine-joly.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5 ed., Ateliê Editorial, 2014.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de História**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. (Coleção História &...- Reflexões 1).

RÜSEN, Jörn. **A constituição narrativa do sentido histórico**. In: RÜSEN, Jörn. **A razão histórica: Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001. p. 149-174.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende. **RÜSEN: Jörn e o ensino de história**. Curitiba. Editora UFPR, 2010.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 13, n. 25/26, p. 223-232. 1993. Disponível em: [https://www.academia.edu/3009939/Dilemas\\_da\\_rela%C3%A7%C3%A3o\\_teoria\\_e\\_pr%C3%A1tica\\_na\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_professor\\_de\\_Hist%C3%B3ria\\_alternativas\\_em\\_perspectiva](https://www.academia.edu/3009939/Dilemas_da_rela%C3%A7%C3%A3o_teoria_e_pr%C3%A1tica_na_forma%C3%A7%C3%A3o_do_professor_de_Hist%C3%B3ria_alternativas_em_perspectiva). Acesso em: 03 maio 2020.

WOLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da história da arte**: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente. 3.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

## APÊNDICES



# LECTIO IMAGO ENSINO DE HISTÓRIA

POR MEIO DE LEITURA DE PINTURAS HISTÓRICAS

CARTILHA PARA PROFESSORES

MANUAL/CARTILHA - PRODUÇÃO

**HUMBERTO FERREIRA DA SILVA**

Produto do mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA)  
na linha de pesquisa "Linguagem e narrativas históricas: produção e difusão",  
para uso de professores de história.

**Prof. Dr. FÁBIO ALVES DOS SANTOS**

ORIENTADOR



# SUMÁRIO

Apresentação.....	03
Orientações aos Educadores.....	04
A Primeira Missa no Brasil.....	05
Um jantar brasileiro.....	08
Família de chefe Camacã.....	11
Independência ou Morte.....	15
Sessão do Conselho de Estado.....	19
A libertação dos escravos.....	23
O Mestiço.....	25
O lavrador de café.....	27
No cafezal.....	29
Proclamação da República.....	31
Proclamação da República.....	34
Abaporu.....	37
A Negra.....	39
Habilidades da BNCC e conteúdo que podem ser exploradas de acordo com as telas..	41
Referências.....	44



### APRESENTAÇÃO

Prezado Professor/Professora, este material foi desenvolvido no programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), no biênio 2019/2020, como mecanismo para auxiliar professores de História no processo de ensino do componente curricular da disciplina.

As imagens aqui apresentadas convidam nossos estudantes não apenas a conhecer algumas obras de artes, mas também as entender as imagens como um processo narrativo de ponto de vista da história.

A partir do contato com essas obras, propomos reflexões e debates sobre nossa história e sobre o que nos é apresentado como história e qual história podemos observar a partir do nosso olhar.

As reflexões apresentadas são um ponto de partida, podendo cada professor, com seus estudantes, explorar outros aspectos variados, não se limitando às propostas aqui apresentadas.

#### **Orientações aos educadores**

##### ***Pintura no formato A4 -***

Fazer a impressão das imagens de preferência em papel fotográfico com impressão fosca no formato A4. A impressão deve ser da imagem sem qualquer identificação, para que possa ser explorada a partir dos olhares de cada estudante.

##### ***Guia de exploração -***

O guia de exploração irá apontar alguns aspectos e pontos das pinturas que podem ser usadas para iniciar a roda de conversa em sua sala com os estudantes.



# ORIENTAÇÕES AOS EDUCADORES

## PROPOSTA:

Professor/professora, trata-se de uma proposta que deve ser adaptada ao perfil de seus estudantes e de sua realidade física de trabalho.

Sugerimos dividir a turma em pequenos grupos, distribua uma cópia da pintura para cada grupo e solicite que respondam as cinco perguntas (segue proposta de questionário ao lado).

Estabelecido um tempo de 15 a 20 minutos para que seus estudantes explore a pintura e respondam as questões propostas.

Após um tempo estabelecido por você professor/professora, explore os resultados em uma “roda de conversa”, as respostas obtidas pelos grupos, o Guia de exploração poderá ajudá-lo a identificar pontos-chaves que podem ser explorados nas obras.

### SUGIRO COMO PONTO DE PARTIDA AS SEGUINTE QUESTÕES:

01

Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?

02

O que você ver na imagem?

03

Do que trata a obra/Imagem?

04

Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?

05

Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## A Primeira Missa do Brasil (1861) de Victor Meirelles

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

As questões indígenas.

A questão indígena durante a República (até 1964).

### HABILIDADES:

Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. (EF09HI07).

Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (EF08HI21).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

O processo de colonização e invasão portuguesa no Brasil.  
Indígenas brasileiros.



Título: O lavrador de café ,1934  
Autor: Victor Meirelles

Prezado professor a tela intitulada "A Primeira Missa no Brasil" do artista Victor Meireles constrói uma narrativa de demonstração de poder português, soberania da fé cristã, e uma grande passividade indígena sobre a apropriação das terras, devemos ressaltar de tal animosidade é uma narrativa criada na tela e improvável de ocorrer entre duas civilizações que nunca tiveram contato em si. Dentro os pontos da tela que podemos dialogar com os estudantes estacamos nove pontos.



*Prezado professor seus alunos poderão observar entre outros, os seguintes elementos:*

1

A natureza é destaque na tela, desde o céu azulado a mata nativa que compõem todo o entorno da tela.

2

Ao centro da pintura destaque para Cruz, simbolizando a cristandade católica portuguesa e dois religiosos de veste brancas numa posição de protagonistas do processo de colonização, na obra percebe-se um foco de luz sobre o centro da narrativa clareando as personagens centrais. Tudo acontecer um espaço plano em altar com degraus, o entorno central é ocupado pela comitiva de estrangeiros (portugueses), fica bastante claro que o autor e criador da narrativa penso num protagonismo Português que iria marcar aquele episódio como marco históricos das conquistas português além mar.

3

Dois indígenas sobre ganhos de uma árvore, observa-se que um indígena passivamente numa posição espectador assistir atentamente a cerimônia, o segundo está em direção contrária a cena central .

4

Soldados com armaduras e armas demonstrando a presença militar na narrativa.

5

Um índio e uma índia acompanhando de uma criança assistir a cena central, a criança apoia-se numa menção a proteção dos adultos ou mãe sobre o ato inédito aos nativos.

6

Índio com cocar colorido, único nativo na narrativa de aparentar estranhamento aos fatos que ocorrer no seu entorno, observa que ele porta uma espécie de lança (arma).

7

Um grupo de indígenas numa posição de espectador assistir a cerimônia religiosa, destaque para uma indígena em uma posição de tranquilidade amamenta seu filho enquanto assistir a cena central.

8

Um índio de cabelos brancos aponta direcionando o olhar de uma mulher indígena, como se desejasse explicar a ela os atos que da parte central da cena.

9

Um grupo significativo de nativos contemplam a cena, alguns com mãos para cima como se contemplasse a simbologia da fé cristão, uma ideia surreal de que os indígenas pudessem compreender a narrativa cristã.

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## Um jantar brasileiro (Jean-Baptiste Debret /1837)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial (oitavo ano).

A escravidão moderna e o tráfico de escravizados (sétimo ano).

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (nono ano).

### HABILIDADES: (BNCC)

Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas. (EF08HI19).

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI20).

Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados. (EF07HI16).

Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI03).

Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI04)

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO

A sociedade colonial.

Economia açucareira.





PONTOS DE DESTAQUE  
OBRA: UM JANTAR BRASILEIRO

1

Mesa farta com bastante comidas e um casal branco sentado em lados opostos da mesa, sendo servidos por um grupo de três escravizados (dois homens e uma mulher).

2

O senhor foi pintando comendo, enquanto a senhora branca foi representada dando algo a uma criança.

3

Na tela há duas crianças no entorno da mesa, uma em pé recebendo alguma comida da senhora branca. observa-se que criança está nua, mas com um objeto no pescoço, tipo um colar. A segunda criança está nua no chão.

4

Uma mulher preta escravizada, possivelmente uma escrava da casa. Observe que está trajando um vestido com bardados, usa colar, brincos e uma tiara. Enquanto tem nas mãos um abanador para refrescar a senhora branca.

5

Dois homens pretos escravizados formalmente vestidos em roupas não comuns a escravizados (o que pode indicar que são escravos do âmbito da casa dos senhores). Observe que ambos os homens estão de braços cruzados numa postura defensiva ou questionadora pode ser sinalizado como uma defesa ou resistência, ao contrário da obra "O Mestiço", de Candido Portinari, feita em 1934, ou seja, praticamente um século depois de Debret, e na qual vemos essa mesma postura (braços cruzados).



Título: Um jantar brasileiro

Autor: Jean-Baptiste Debret /1837

**Professor** nesta obra do Jean-Baptiste Debret podemos ter à primeira vista uma falsa impressão de uma harmonia entre senhores brancos e pretos escravizados. Apesar de compartilhar do mesmo ambiente, as hierarquias estão presentes: os brancos estão sentados e os demais estão em pé para servir aos primeiros.

Professor, explore os braços cruzados, que simboliza a resistência. A comida dada pela senhora branca à criança preta remete à quando damos alimentos a animais domésticos, o colar da criança também nos remete a adornos que colocamos em gatos e cachorros domésticos



## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## Família de chefe Camacã se preparando para um festejo (Jean-Baptiste Debret\*/ 1820-1830)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

A habilidade consiste em compreender e debater sobre a diversificada produção cultural do período imperial no bojo da formação do nacionalismo e das identidades brasileiras. Estende-se às obras e festejos populares que traziam em si conjuntos de valores.

A habilidade desdobra-se em três: 1) compreender que as populações indígenas foram escravizadas tanto quanto os negros africanos e que os governos ibéricos criaram um aparato jurídico-administrativo que considerava as populações incapazes e, portanto, mantidas sob a tutela do Estado; 2) reconhecer a participação dos negros na sociedade brasileira; 3) identificar os estigmas de preconceitos enraizados em torno do indígena e do negro em toda a América.

A habilidade consiste em analisar o decreto imperial de 1845, praticamente o único documento indigenista do Império, reconhecendo que ele não representou uma ruptura profunda em relação às legislações do período colonial, mas trouxe algumas mudanças significativas, entre elas, a política de “assimilação”, com o objetivo de integrar o índio na sociedade brasileira, desde que ele deixasse de ser indígena. Daí a presença dominante das ordens religiosas que dividiram com o Estado os encargos relativos à questão indígena. A habilidade dá sequência e aprofunda a (EF08HI14).

### HABILIDADES: (BNCC)

Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. (EF08HI22).

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (EF08HI14).

Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (EF08HI21).

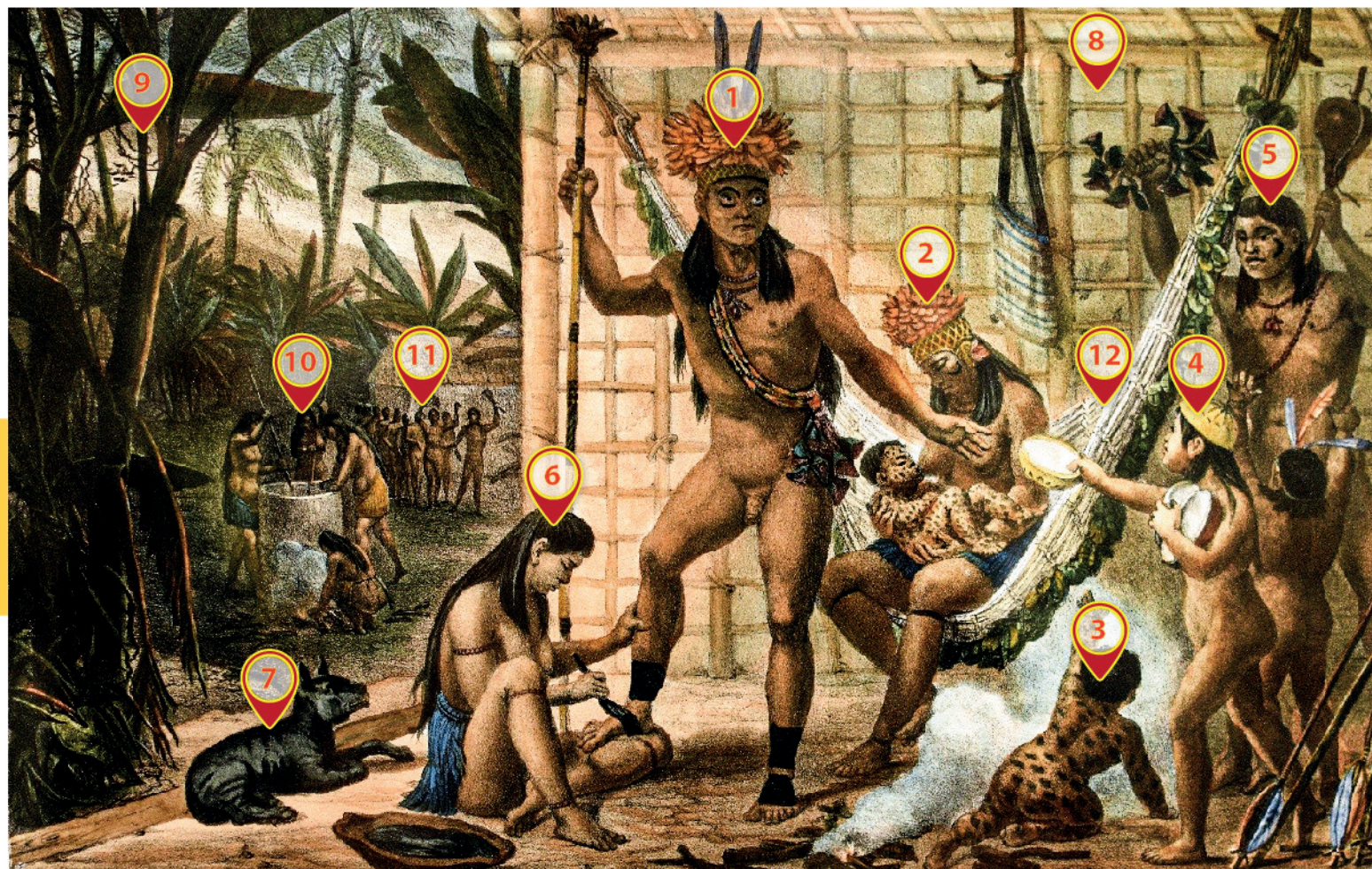
### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

Colonização/Ocupação portuguesa no Brasil





Prezado professor seus alunos poderão observar na tela os seguintes elementos:



**Título:** Família de chefe camacã se preparando para um festejo

**Autor:** Jean-Baptiste Debret /1830

**CURIOSIDADE:** esta obra foi produzida por um falsário que tentava vendê-la como uma obra original de Jean-Baptiste Debret, mas hoje se sabe que ela não compõe o portfólio do artista.

**Professor,** nesta obra, que não é do Jean-Baptiste Debret, podemos explorar vários vieses. Primeiro a organização social existente nas terras ocupadas pelos portugueses, ou seja, as comunidades que aqui viviam possuíam dinâmicas e hierarquia próprias. Por outro lado, também podemos observar a tentativa de “europeizar” a dinâmica social indígena com a sociedade europeia, na tentativa de dar à tela feições de monarcas aos chefes indígenas ao colocar um cocar semelhante a uma coroa. Devemos lembrar a nossos estudantes que cada sociedade tem suas próprias dinâmicas (e hierarquias) e qualquer tentativa de equiparação pode incorrer em erros grosseiros. Na cena a rede é um elemento central do lar da família indígena. A rede é o elemento que reúne o grupo familiar. As redes usadas até os dias de hoje, é uma herança da cultura dos povos indígenas, na ilustração a rede é o ponto central onde ocorre a cena retratada. Podemos explorar as ligações culturais entre sociedade atual e os antepassados indígenas.



- 1 Ao centro da tela a figura que representaria o chefe camacã, observe ele ostenta um adorno de cabeça que lembra mais uma coroa real que um cocar indígena, com uma das mãos recebe algo de uma das crianças presentes na tela, na outra mão seguro um objeto que lembra um cetro (comuns aos reis), uma mulher sentado ao chão faz pinturas em uma de suas pernas (elemento 6), há ainda há longos cabelos negros que se confundem com o adorno da cabeça, há ainda um adorno entrelaçando o tórax da figura central
- 2 Atrás da figura chefe camacã uma figura feminina numa rede amamentar um bebê pintado com uma série de manchas (tipo onça) observe que ela usa um adorno de cabeça nas mesmas cores do adorno do chefe (possivelmente o artista representou um casal)
- 3 No chão uma criança pintada no mesmo estilo que a que está sendo amamentada, o que nesse podemos observar é que ambas as crianças possuem corpo representado uma idade fora do texto, a que está sendo amamentada é uma criança de já alguma idade e a que está ao chão numa posição de engatilha possui dimensões semelhantes as demais crianças que estão de pé.
- 4 Duas jovens crianças compõem a cena central uma entrega algo ao chefe, esta usa um adorno na cabeça que lembra um quipá (espécie de boina, usada pelos judeus), a outra criança é retratada de costas usa na cabeça um cocar com três penas.
- 5 Em uma das laterais um indígena adulto de cabelos nos ombros segura dois objetos distintos, um em cada mão;
- 6 Idem 1
- 7 Um animal preto, aparentemente um cachorro;
- 8 As figuras centrais estão sob uma construção de madeira entrelaçada geometricamente dentro uma uniformidade;
- 9 Em uma lateral tem a visão da área externa onde as personagens centrais estão, onde podemos ver uma vegetação basicamente com dois tipos de folhas;
- 10 Um grupo de mulheres em torno do que parecer ser um caldeirão,
- 11 Num grupo de figuras humanas enfileiradas, dar para identificar que alguns possuem objetos nas mãos e ao fundo uma edificação;
- 12 Presença da rede como elemento central da cena.

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## Independência ou Morte / Pedro Américo (1888)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

Independência do Brasil

Brasil: Primeiro Reinado

### HABILIDADES:

Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. (EF08HI11).

Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EF08HI12).

### *Sugestão de temas e Conteúdos que pode ser explorado:*

Independência do Brasil e seus desfechos políticos, sociais e suas personagens.

Professor, devemos chamar a atenção para questões como o fato pintura ser de encomenda, ou seja, ela é uma narrativa pensada do ponto de vista da realeza brasileira de como as populações futuras deveriam compreender a participação do D. Pedro I no processo de independência.

A narrativa construída por Pedro Américo buscava e buscar consolidar a figura central de imperador Pedro I, consagrando o processo de independência a figura e Pedro I.

Professores podemos instigar nossos estudantes a pensar no fato que tratar-se de uma narrativa construída a partir do olhar do império. De como império gostaria que esse momento fosse pensando e passado para as gerações futuras: uma ideia imaginária de uma comitiva extremamente volumosa com belos cavalos, digna dos maiores imperadores que já .

Vale ressaltar que segundo teóricos da arte Pedro Américo teria se inspirado nas telas de napoleão Bonaparte.

Devemos ressaltar a ausência da população cível, nesses aspectos o professor pode fazer um “gancho” com as telas Proclamação da República de Benedito Calixto e Proclamação da República de Oscar Pereira da Silva. Nas três telas a não é participação da população geral, é a construção de uma narrativa que quer deixar implícito a centralização de segmentos da sociedade no comando dos rumos da nação.

Professor sugiro um destaque o ponto 7, a população preta enigmaticamente está “escondida” atrás de animal de carga, que poucos conseguiram identificar sua presença na narrativa visual, se for pintura estive reproduzida com mal qualidade ou pequena, sua identificação será difícil e até mesmo impossível a presença do preto. Professor especule sobre o fato de ao colocar o negro de forma de difícil percepção nessa narrativa quais seriam os motivos?





Título: Independência ou Morte, 1888  
Autor: Pedro Américo



- 1 - Ocupando o ponto central da tela a representação de Dom Pedro I com espada em riste na construção que seria a asse momento a histórica frase "independência ou morte".
- 2 Homens montados aparentemente civis, formam a comitiva de todas as autoridades.
- 3 Única edificação da tela, uma simples casa ambientando o espaço rural.
- 4 Soldados montados em belos cavalos e numa garbosa indumentária.
- 5 Agricultor conduzindo um carro de boi carregado de toras de madeira.
- 6 Um homem montado assistindo o episódio, mas sem participação ativa no que ocorre na pintura.
- 7 Um homem preto atrás do animal de carga/trabalho.

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## Sessão do Conselho de Estado (Georgina de Albuquerque/ obra de 1922

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

Independência do Brasil  
Brasil: Primeiro Reinado

### HABILIDADES: (BNCC)

Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. (EF08HI15).

Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil. (EF08HI11).

Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. (EF08HI12).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

Organização social e política do Brasil (1808 a 1822);

Participações das mulheres na política Imperial (e na atualidade).

Independência do Brasil e seus desfechos políticos, sociais e suas personagens.



Título: Sessão do Conselho de Estado / obra de 1922)

Autor: Georgina de Albuquerque

**CURIOSIDADE:** A tela teria sido encomendada pela Imperatriz Leopoldina para registrar a seção do Conselho de Estado do Brasil ocorrida em cinco dias antes do sete de setembro, ou seja, em 2 de setembro de 1822, foi a seção que teria dando origem a carta enviada a Dom Pedro I, que ao receber e ler a carta teria dando o “grito de independência” do Brasil. Destaca-se o fato da Imperatriz Leopoldina ter escolhido uma mulher para pinta a tela, a pintora Georgina de Albuquerque. Aqui, os professores podem destacar que a maioria das pinturas históricas são obras masculinas, e essa tela é uma mulher escolhendo outra para tal registro. Os professores podem trabalhar essa tela em conjunto com a tela “Independência ou Morte” de Pedro Américo. As duas telas retratam mementos históricos que se complementam e tem uma relação entre sim.



*Prezado professor seus alunos poderão observar na tela os seguintes elementos*

- 1 Imperatriz Leopoldina, única figura feminina na tela.
- 2 Homem sentado representando José do Bonifácio, considerado o "Patriarca/patrono" da Independência.

Várias figuras masculinas no entorno da tela:

Professor na tela podemos observa que teria sido reunião da Sessão do Conselho de Estado, nota-se uma única mulher, representando a imperatriz Leopoldina membros do Conselho de Estado.

- 3 Em tese dessa reunião teria sido tomada a decisão formal e legal que culminou a oficialização da separação do Brasil de Portugal. Percebe-se um claro protagonismo de duas figuras (imperatriz Leopoldina e José do Bonifácio) dos elementos sentados e a tentativa de legitimar o ato com figuras coadjuvantes.

A tela nos ajudar importante discutir o papel das mulheres na sociedade e na política em todos os momentos históricos e na atualidade.

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## A libertação dos escravos / Autor: Pedro Américo (1889)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.

O “legado” da escravidão nas Américas.

A tutela da população preta e a tutela dos egressos da escravidão

### HABILIDADES: (BNCC)

Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira e sergipana pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI03).

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (EF08HI14).

Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia. (EF08HI23).

Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI04).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

A formação social do Brasil, a inserção dos pretos na sociedade.

Restrições ao acesso à cidadania aos pretos no pós-abolição;



**Título:** A libertação dos escravos

**Autor:** Pedro Américo | **Data** 1889

**Técnica:** Tinta a óleo, tela | **Dimensões:** 138,5 cm X 199 cm

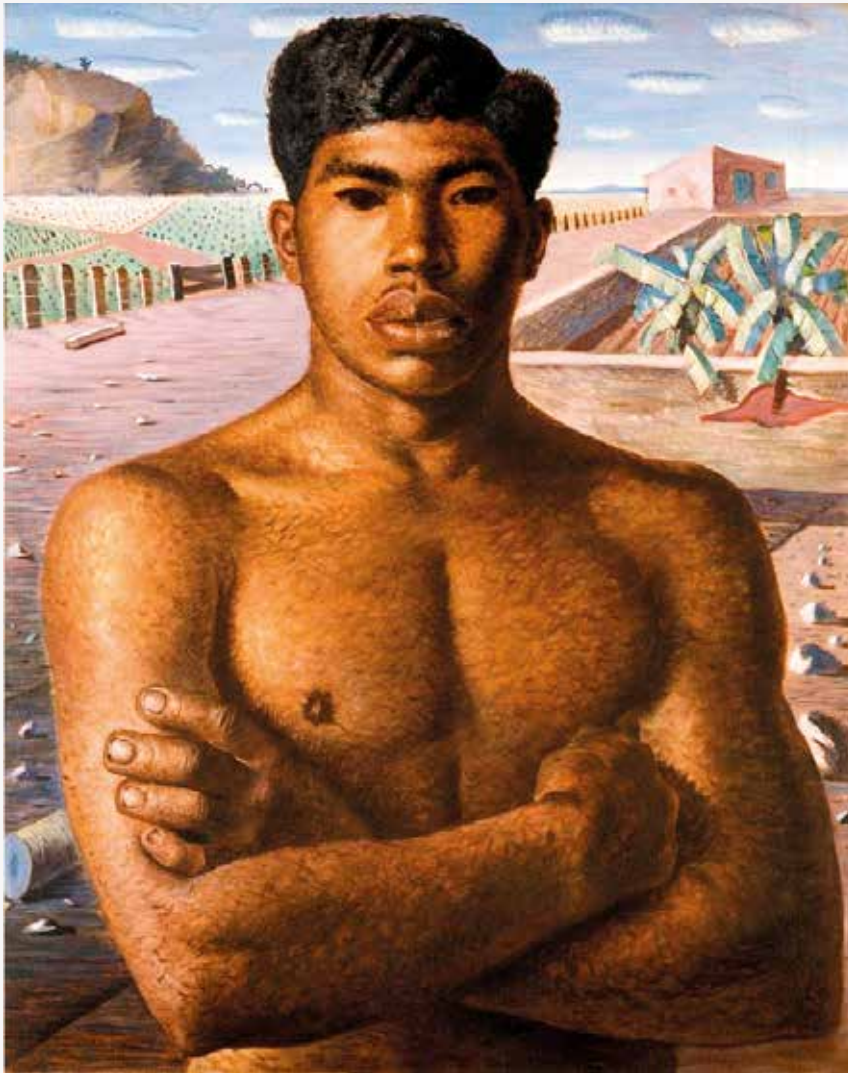
**Localização:** Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo - Palácio dos Bandeirantes



- 1 A pintura apresenta grupos de mulheres brancas com trajes que as caracterizam como possivelmente nobres;
- 2 Ao alto uma figura branca de asas, simbolicamente um anjo, com trajes brancos, circundado por outros elementos de asas aqui interpretados como a força sobrenatural que inspira os humanos, observe que a figura traz uma luz branca;
- 3 Uma figura negra de asas caindo, como se estivesse sem vida, numa possível representação de derrota;
- 4 A figura que ocupa a parte central da tela, em trajes de gala, num torno, numa representação típica de reis e rainhas. Nota-se a presença do bastão real e da coroa, numa posição de contemplação do que está sua frente, possivelmente a ideia de associar o fim oficial da escravidão à Princesa Isabel (nobre, aristocrática e branca);
- 5 Três figuras humanas pretas (dois adultos e uma criança), os dois adultos pintados em gestos de agradecimento a uma mulher branca à sua frente, os adultos em posição de súplica à figura branca a frente, observe os trajes rasgados de um dos pretos adultos, no segundo adulto seminu nota-se as costas marcadas possivelmente por marcas de castigos (chicote), a criança está nua. Há duas nudezes na tela: nudez total da criança e a nudez parcial de um dos adultos, numa tela em que os trajes nobres são destaque apenas os pretos estão em dissonância com o restante das figuras da tela. Professor, podemos “linkar” com as questões de isenção dos pretos na sociedade;
- 6 Uma figura branca à frente das três figuras pretas, de braços abertos, com trajes nobres, em uma das mãos traz uma corrente rompida, dando uma ideia de que é a ela que deve ser atribuída a quebra das correntes da escravidão, daí a posição de agradecimento das figuras à sua frente;
- 7 Uma composição de névoas brancas com um crucifixo. A cruz é símbolo da fé cristã, podemos ressaltar aqui o papel da Igreja no processo de colonização e sua relação com o trabalho cativo que vigorou no Brasil até 1889;
- 8 Mais elementos femininos, uma com uma coroa de louros nas mãos, outra sentada com uma inscrição incompleta, em que podemos identificar as inscrições “libert amazone”, pela inscrição estar “incompleta” não podemos afirmar qual foi a intenção do pintor, mas está claro que a primeira palavra é liberdade.

*Alegoria da Libertação dos Escravos, Pintura de Pedro Américo, 1889, nos passa um ambiente de protagonismo feminino e branco no processo final que culminou no ato legal do fim da escravidão.*

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---



## O Mestiço/ Candido Portinari /1934

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial

### HABILIDADES: (BNCC)

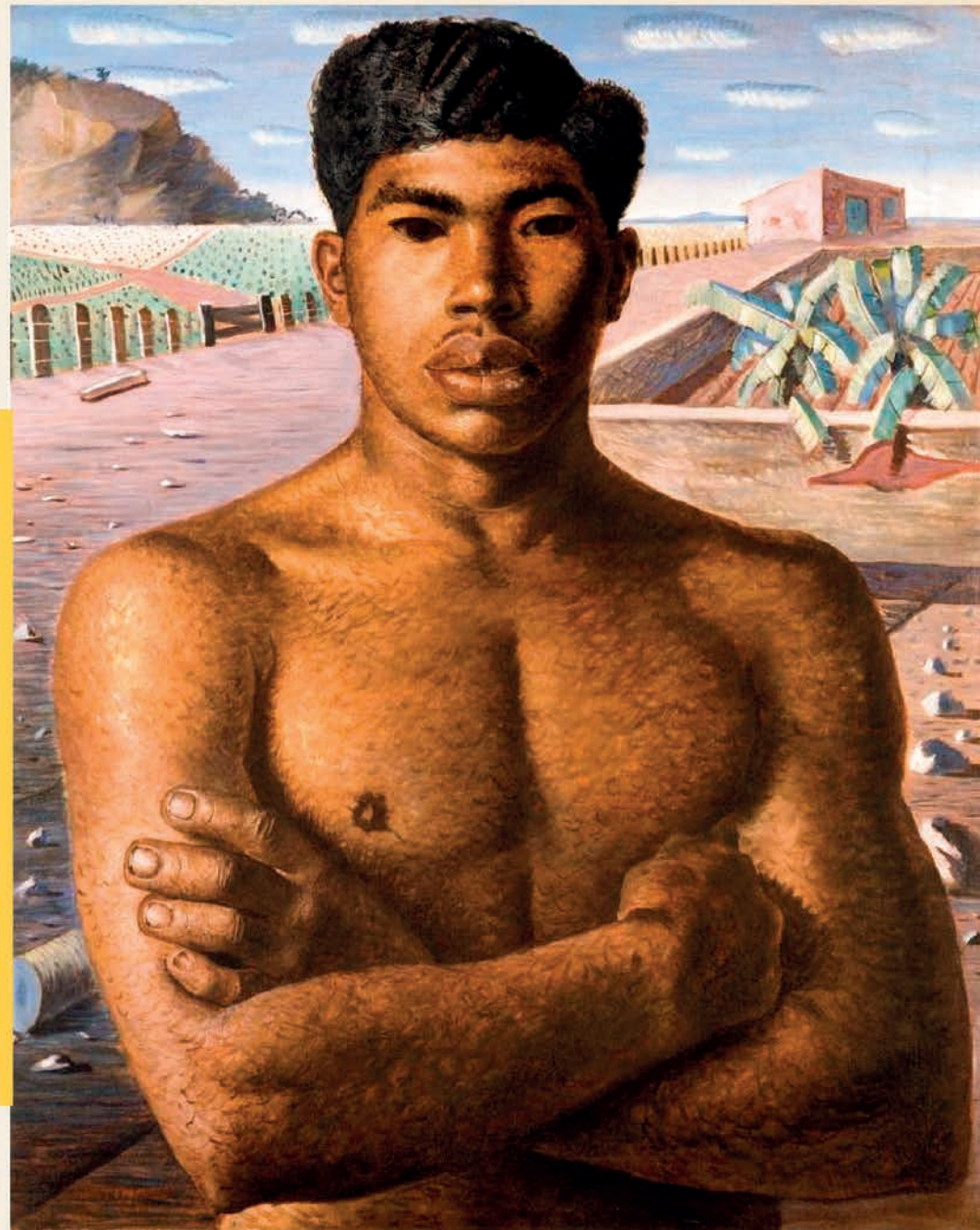
Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI19).

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI20).

Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (EF08HI17).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

O escravismo no Brasil e seus reflexos (revoltas e abolicionismo)





## PONTOS DE DESTAQUE

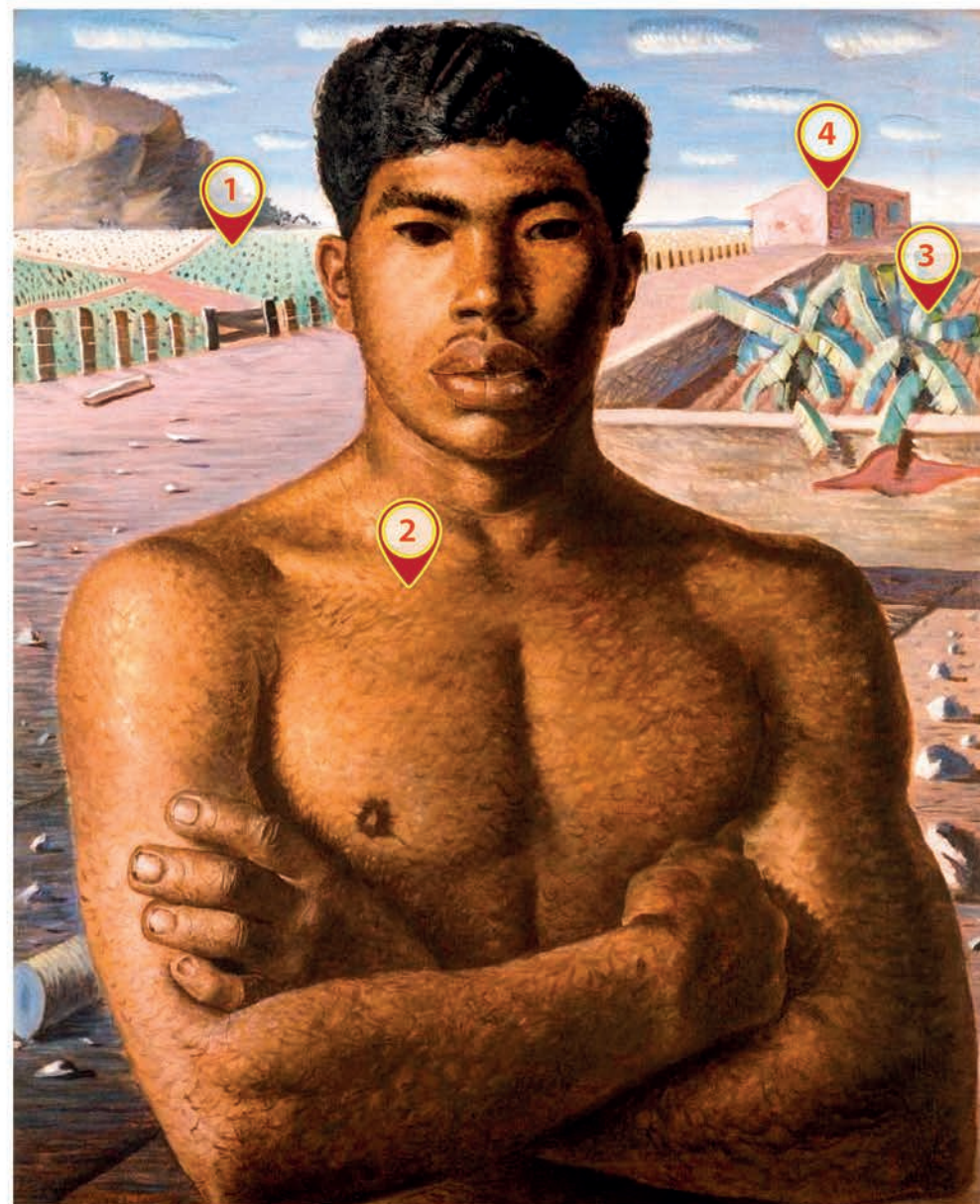
### OBRA: MESTIÇO

**1** Lavoura da monocultura do café – remonta ao processo monocultor que existiu no Brasil de meados de 1800 até metade do século XX.

**2** O “mestiço” ocupando o centro da tela em destaque. Na obra o preto está de braços cruzados numa postura defensiva ou questionadora que pode ser sinalizada como uma defesa ou resistência ao contrário da outra obra (O lavrador de café), nesta ele não está associado ao instrumento de trabalho (enxada), destaque para características físicas dos pretos (nariz e lábios), contrapondo-se com corte de cabelo levemente arrumado. O professor pode explorar os padrões de belezas impostos ao modelo europeu branco.

**3** Uma bananeira estilizada em meio a uma vasta monocultura de café. O professor pode explorar que mesmo numa economia voltada para os latifúndios monocultores, era necessária uma produção agrícola que pudesse contribuir para a subsistência da população.

**4** Uma pequena e modesta casa, sabemos que durante o regime escravocrata os escravos eram aprisionados em senzalas. Professor, aqui podemos explorar livremente esse elemento como o processo de interiorização do campo, a baixa qualidade das moradias do campo ou ainda a necessidade de ponto de apoio, haja vista a vasta extensão dos latifúndios.



Título: Mestiço ,1934

Autor: Candido Portinari



## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---



## O lavrador de café

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

### HABILIDADES:

Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI19).

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI20).

Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (EF08HI17).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

O escravismo no Brasil e seus reflexos (revoltas e abolicionismo)





## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---



PONTOS DE DESTAQUE  
OBRA: O LAVRADOR DE CAFÉ

- 1 Lavoura da monocultura do café – remonta ao processo monocultor que existiu no Brasil de meados de 1800 até metade do século XX.
- 2 O trem a vapor: pode explorar o elemento como parte do processo de desenvolvimento nacional. A obra expõe a necessidade de deslocamento da produção cafeeira, uma vez que a produção era concentrada no interior, distante dos portos. Uma questão que até hoje é pauta do agronegócio, já que o Brasil desprestigiou as ferrovias em favor do transporte rodoviário.
- 3 Enxada, o instrumento de trabalho medieval que ainda é usado pelos pequenos produtores rurais de subsistência está associado ao elemento humano (homem preto) como uma extensão do seu próprio corpo.
- 4 Pés descalços, os pretos escravizados andavam descalços enquanto que aos pretos libertos ou alforriados era comum o uso de algum tipo de calçado. O que se usava, ou não, nos pés tornou-se uma fonte visual de identificação e de status social dos pretos pelas ruas.
- 5 Árvore cortada, aponta para o desmatamento, vale ressaltar que toda produção cafeeira (não só) foi construída sobre forte desmonte das matas e vegetação nativa.
- 6 Uma árvore de cor e folhagem diferente das demais da paisagem, podemos especular sobre a contrassenso da monocultura e de uma policultura com fruteiras, que alimentam os escravizados.

**Curiosidade:** o quadro pertence ao acervo do MASP e foi roubado em outubro de 2007 junto com Retrato de Suzanne Bloch de Picasso, sendo que ambos foram recuperados em janeiro o ano seguinte.



Título: O lavrador de café ,1934

Autor: Candido Portinari

Técnica: Tinta a óleo, tela | Dimensões: 100 x 81 x 2,5 cm







**No cafezal Georgina de Albuquerque/ obra de 1926);**

**OBJETOS DE CONHECIMENTO:**

O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.

**HABILIDADES: (BNCC)**

Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, em Sergipe e local. (EF09HI01)

**SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:**

A sociedade familiar camponesa e seus desafios numa sociedade de ciclos monocultores



**Dados da obra:**

**Título:** No cafezal ,1926

**Autor:** Georgina de Albuquerque

Na tela há oito figuras, sendo a maioria mulheres em uma plantação de café. Observe que todos estão com uma enxada nas mãos, todos com chapéus e aparentemente são brancos. Prezados professores, podemos discutir a partir da obra as pequenas produções de café em meio aos grandes latifúndios, assim como discutir a divisão social do trabalho. Observe que algumas pessoas estão descalças (condição comum a escravizados)



## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## Proclamação da República (Benedito Calixto/ obra de 1893)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.

### HABILIDADES:(BNCC)

Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI01).

**SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:**  
PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E SEUS DESDOBRAMENTOS.



Prezado professor nesta tela podemos explorar o processo que levou ao fim da monarquia no Brasil como um feito exclusivamente militar, ignorando qualquer outra participação que não fosse das forças militares. Ao compararmos esta tela com a de “Proclamação da República” (Oscar Pereira da Silva), poderemos observar as semelhanças não apenas o conjunto arquitetônico que ambas apresentam, mas que os dois artistas comungam da mesma concepção da participação civil da transição da monarquia para o regime republicano.





PONTOS DE DESTAQUE  
OBRA: PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

1

No entorno da tela um conjunto arquitetônico lembra a sede administrativa do Império (o Paço Império, na cidade do Rio de Janeiro), onde podemos ver o aparecimento composto de prédios públicos e pequenos sobrados.

2

Uma vasta formação de elementos que representam soldados no entorno de todo o conjunto arquitetônico.

3

Ao centro e distribuídos e toda tela homens montados com sinal de saudação com umas das mãos.

4

Armas militares.

5

Uns pequenos grupos de civis no canto da tela, sem destaque.



Título: Proclamação da República ,1893

Autor: Benedito Calixto/ obra de 1893

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---







## Proclamação da República (Oscar Pereira da Silva/ obra de 1889)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo

### HABILIDADES:

Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. (EF09HI01).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

Proclamação da República e seus desdobramentos.

O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.  
país.

Prezado professor nesta tela podemos explorar o processo que levou ao fim da monarquia no Brasil como um feito exclusivamente militar, ao comparamos esta tela com a de "Proclamação da República" (Benedito Calixto/ obra de 1893), podemos identificar semelhanças entre elas, o conjunto arquitetônico é basicamente o mesmo, sendo que esta apresenta um quantitativo maior de civis, mas em ambas os civis não são destaque.





PONTOS DE DESTAQUE  
OBRA: PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

1

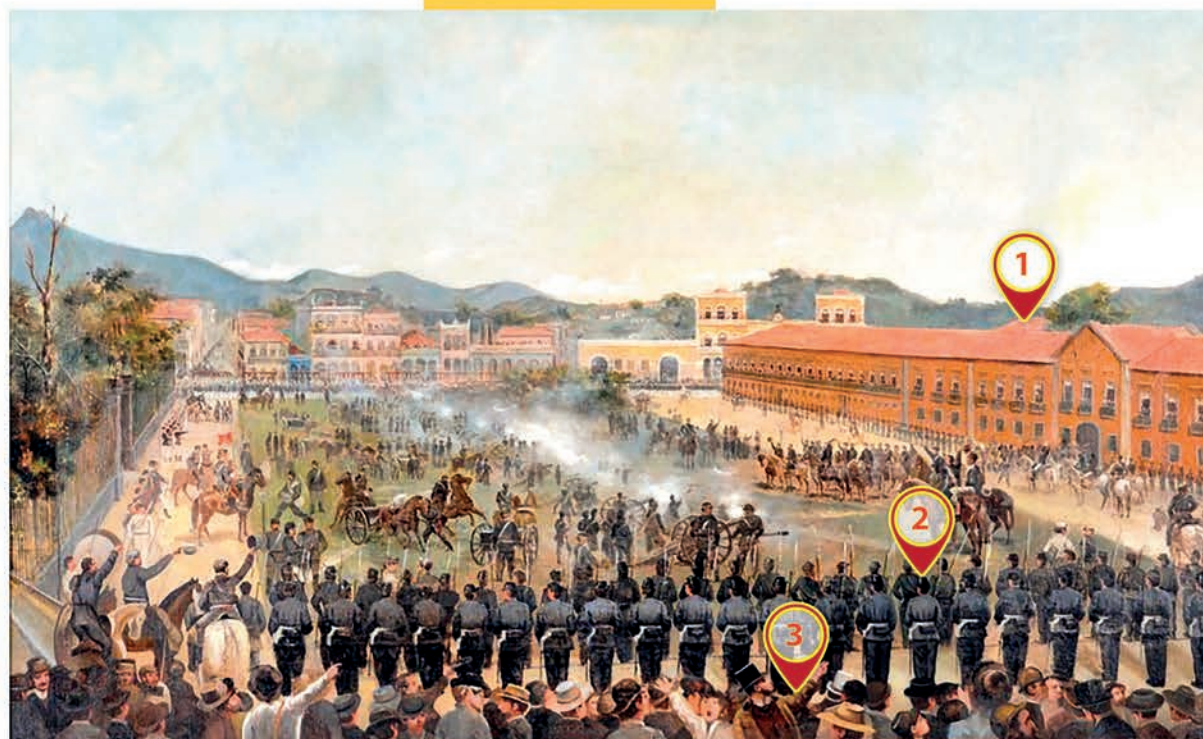
No entorno da tela um conjunto arquitetônico lembra a sede administrativa do Império (o Paço Império, na cidade do Rio de Janeiro), onde podemos ver o aparecimento composto de prédios públicos e pequenos sobrados.

2

Ao centro da tela uma vasta formação de elementos que representam militares, alguns montados no entorno do conjunto arquitetônico.

3

Na parte de baixo da tela uma formação de soldados e, já quase saindo do campo de visão da tela, na parte inferior, podemos ver a representação de civis.



Título: Proclamação da República ,1889

Autor: Oscar Pereira da Silva/ obra de 1889

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---



## Abaporu (Tarsila do Amaral/ obra de 1928)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.

Políticas de extermínio do indígena durante o Império

### HABILIDADES:(BNCC)

Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império tendo em vista os povos indígenas originários do atual território de Sergipe que foram dizimados, no processo de desaldeamento. (EF08HI21).

Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. (EF08HI22).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

A construção da identidade nacional no período imperial, valorização do indígena idealizado.

Professor, nesta tela podemos explorar o uso marcante das cores verde/amarelo e azul, basicamente as cores da bandeira brasileira. É possivelmente a obra mais famosa pintada por uma brasileira. A tela tornou-se símbolo do modernismo brasileiro e do nacionalismo. Além de uma arte peculiar brasileira, ela reflete sobre marcas do território brasileiro como clima e vegetação e nos permite “viajar” sobre as possibilidades de quais razões levaram Tarsila do Amaral a reduzir a cabeça e ampliar pés e mão da figura.

Podemos questionar juntos com os estudantes:

Seriam as concepções do homem trabalhador: pés e mãos colossais?

Seria uma reflexão sobre a baixa escolaridade dos Brasil dos anos de 1920?

Devemos ressaltar que a Tarsila do Amaral é descendente da elite cafeeira paulista.





PONTOS DE DESTAQUE  
OBRA: ABAPORU

1

Uma figura humana de dimensões desproporcionais, cabeça reduzida, uma das mãos agigantada, assim como a perna e pés em proporção gigantesca em relação à cabeça.

2

O sol em amarelo vibrante em forma de pedaços de laranja cortada.

3

Um cacto, vegetação típica do nordeste brasileiro.



Título: Abaporu

Autor: Tarsila do Amaral/ obra de 1928

## TELA A SER ABORDADA



## PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

1. Você conhece essa obra? Caso sim, qual título da obra? Caso não saiba o nome da obra, qual nome você daria olhando para ela?
2. O que você ver na imagem?
3. Do que trata a obra/Imagem?
4. Qual ou quais mensagens podem ser percebidas ao olhar a obra?
5. Faça um comentário sobre suas percepções do grupo sobre a obra.

---



## A Negra (Tarsila do Amaral/ obra de 1923)

### OBJETOS DE CONHECIMENTO:

O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.

A questão da inserção dos pretos no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.

### HABILIDADES:(BNCC)

Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF08HI20).

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (EF08HI14).

Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. (EF09HI24).

Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI03).

Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (EF09HI04).

### SUGESTÃO DE TEMAS E CONTEÚDOS QUE PODE SER EXPLORADO:

Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira, as mulheres negras na história e sociedade.

A questão da inserção dos pretos na sociedade.

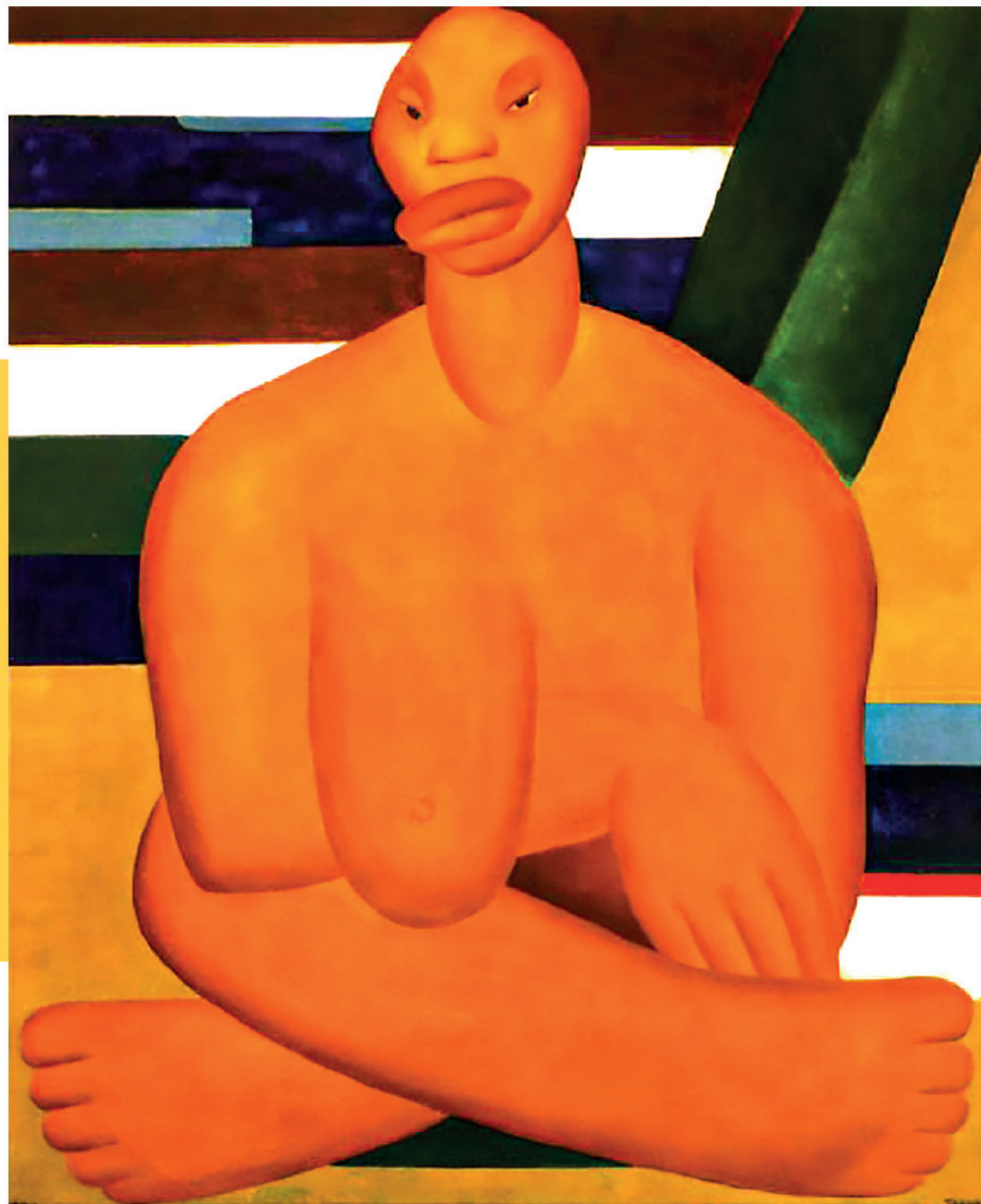


## A Negra (Tarsila do Amaral/ obra de 1923)

A tela “A Negra” de Tarsila do Amaral é composta basicamente por um único elemento, uma figura de uma mulher preta que sobre um fundo com listras coloridas. A mulher pintada por Tarsila ocupa quase a totalidade da tela. As características da população preta são colocadas em destaque pela artista: os lábios e os nariz tem suas características acentuados dando maior destaque a esses atributos, um dos seios se sobressai acertado pelo exagero da artista.

A tela tornou-se um ícone da arte brasileira, pois nela uma preta era o destaque, a única figura da tela, apesar de esta com seios a mostra, a sexualidade não é o objeto de destaque.

Professor, pode-se partir do próprio nome da tela “A negra”, abrir uma discussão sobre o uso das palavras “negro” e “preto” para os afrodescentes. Pode-se listar termos como: lista negra, magia negra, mercado negro, ovelha negra, humor negro, seu passado negro, futuro negro.





## HABILIDADES DA BNCC E CONTEÚDO QUE PODEM SER EXPLORADAS DE ACORDO COM AS TELAS

Tela	Sugestão de temas e Conteúdos que pode ser explorado	ANO	Códigos e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular
A Primeira Missa no Brasil (Victor Meirelles /obra de 1860)	O processo de colonização e invasão portuguesa no Brasil. Indígenas brasileiros.	8º anos	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império
Um jantar brasileiro (Jean-Baptiste Debret /1837)	A sociedade colonial, Economia açucareira	8º anos	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
Família de chefe Camacã se preparando para um festejo (Jean-Baptiste Debret/ 1820-1830)	Colonização/Ocupação portuguesa no Brasil	8º anos	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX. (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.



Independência ou Morte (Pedro Américo/ obra de 1888)	Independência do Brasil. Brasil: Primeiro Reinado	8º anos	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.  (EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
Sessão do Conselho de Estado (Georgina de Albuquerque/ obra de 1922)	Organização social e política do Brasil (1808 a 1822);  Participações das mulheres na política Imperial (e na atualidade);  Independência do Brasil e seus desfechos políticos, sociais e suas personagens.	8º anos	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.  (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil
A libertação dos escravos (Pedro Américo/ obra de 1889)	A formação social do Brasil, a inserção dos pretos na sociedade.  Restrições ao acesso à cidadania aos pretos no pós-abolição;	9º anos   8º anos	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira e sergipana pós-abolição e avaliar os seus resultados.  (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.  (EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.  (EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.  (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
O Mestiço (Candido Portinari /1934);			(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.  (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
O lavrador de café (Candido Portinari /1934);	O escravismo no Brasil e seus reflexos (revoltas e abolicionismo)	8º anos  9º anos	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.  (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.  (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.  (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira e sergipana pós-abolição e avaliar os seus resultados.

No cafezal (Georgina de Albuquerque/ obra de 1926);	A sociedade familiar camponesa e seus desafios numa sociedade de ciclos monocultores.	9º ano	EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, em Sergipe e local.
Proclamação da República (Benedito Calixto/ obra de 1893);	Proclamação da república e seus desdobramentos	9º ano	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
Proclamação da República (Oscar Pereira da Silva/ obra de 1889);	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	9º ano	
Abaporu (Tarsila do Amaral/ obra de 1928)	A construção da identidade nacional no período imperial, valorização do indígena idealizado.	8º ano	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império tendo em vista os povos indígenas originários do atual território de Sergipe que foram dizimados, no processo de desaldeamento.
A Negra (Tarsila do Amaral/ obra de 1923)	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira, as mulheres negras na história e sociedade.	9º anos	(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
	A questão da inserção dos pretos na sociedade.	9º anos	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
			(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
			(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
			(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Humberto Ferreira da “Lectio imago” : ensino de história por meio das pinturas históricas / Humberto Ferreira da Silva ; orientador Fabio Alves dos Santos. – São Cristóvão, SE, 2021. 110 f. : il.

### PINTURAS:

ALBUQUERQUE, Georgina de. **Sessão do Conselho de Estado**.1922. Óleo sobre tela, 210 cm x 265 cm.

\_\_\_\_\_. **No cafezal**. 1930. Óleo sobre tela, 100 x 138 cm.

AMARAL, Tarsila do. **Abaporu**.1928. Óleo sobre tela, 85 cm x 72 cm.

\_\_\_\_\_. **A Negra**.1923. Óleo sobre tela, 100cm x 81,3cm.

AMÉRICO, Pedro. **Independência ou Morte**. 1888. Óleo sobre tela, 415 cm x 760 cm.

\_\_\_\_\_. **A libertação dos escravos**. 1889. Óleo sobre tela, 138,5 cm x 199 cm.

Autor desconhecido. **Família de um Chefe Camacã, Preparando-se para Festa**. 1820 a 1830. Aquarela, 18,6c m x 29,3 cm.

CALIXTO, Benedito. **Proclamação da República**. 1893. Óleo sobre tela, 123,5 cm x 200 cm.

DEBRET, Jean-Baptiste. **O jantar Brasileiro**.1827.Aquerela sobre papel, 15,9 cm x 21,9 cm.

MEIRELLES, Victor. **Primeira Missa no Brasil**. 1860. Óleo sobre tela, 268x356 cm.

PORTINARI, Candido. **O lavrador** de café. 1934. óleo sobre tela, 100 cm x 81cm

\_\_\_\_\_. **O Mestiço**. 1934. óleo sobre tela, 81 cm x 65cm.

SILVA, Oscar Pereira da. **Proclamação da República**.1889. Óleo sobre tela, 80 x 124 cm.



